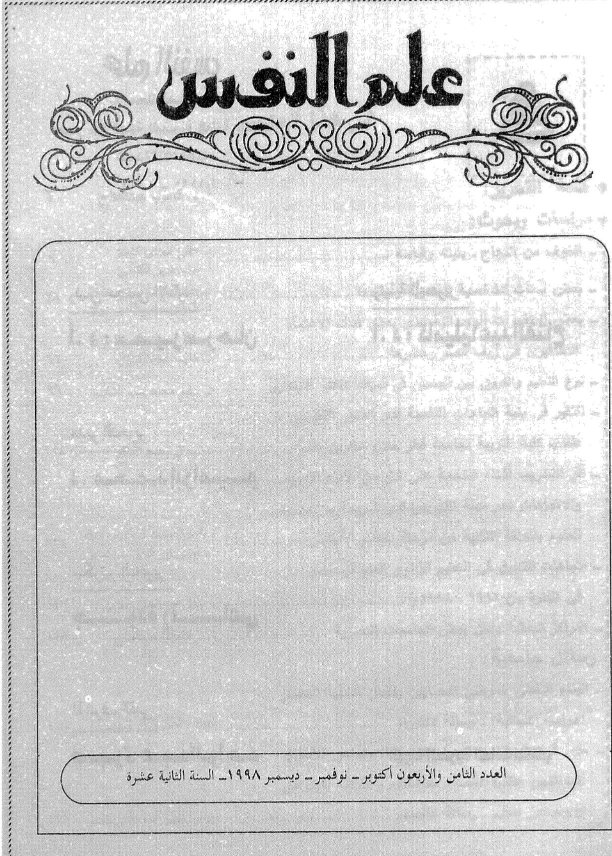
علم النفس

مجلة فصلية
تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب

العدد الثامن والأربعون - أكتوبر - نوفمبر - ديسمبر ١٩٩٨
السنة الثانية عشرة

الهيئة المصرية
العامة للكتاب


علم النفس
العدد الثامن والأربعون أكتوبر ـ نوفمبر ـ ديسمبر ١٩٩٨ ـ السنة الثانية عشرة

علم النفس

مجلة فصلية

تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب

تدمد 0737 - 1110

١١١٠ ـ ٠٧٣٧



فى هذا العدد

كلمة التحرير

من الموضوعات الهامة التى يتناولها العدد موضوع «الخوف من النجاح» والذى يعتبر فرويد أول من أشار إلى أن هناك أناس يصرعهم النجاح.

وقد عرض البحث للتفسيرات المتداولة ويضيف أن من بين أهم أسبابه الشعور بالدونية. لقد رأينا طلاباً يصلون إلى السنة النهائية فى كلية الطب ثم يرسبون مرات عديدة ولا يستطيعون الحصول على الشهادة وينتهى بهم الأمر إلى امتهان مهن لا تتناسب إطلاقاً مع إمكانياتهم العقلية.

وقد أشار البحث إلى بعض الدراسات فى موضوع إسهامات المرأة ولكن المرجع الأساسى قديم وهناك مناقشات حديثة أوضحت وصول المرأة لمستويات عليا، وأبسط دليل على ذلك هو حصول الطالبات على مراتب عليا فى امتحانات الشهادات العامة. وهذا البحث يستحق أن تعقبه بحوث أخرى.

ومازالت الدراسات حول سمات الشخصية المصرية تتوالى.. وكما يذكر البحث المنشور فى هذا العدد فإن موضوع سمات الشخصية القومية يحتاج إلى فريق متكامل وخاصة مع وجود الكثير من المتغيرات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية السريعة الحدوث.

ومن الموضوعات الحديثة فى مجال نشر المجلة موضوع المتغيرات الوجدانية لدى بعض فئات الاعتماد العقاقيرى فى ريف مصر وحضرها ويدخل ضمن سلسلة البحوث عن الإدمان. وكنا نود لو أن العنوان وضح كلمة المخدرات وذلك للتفرقة بينها وبين الاعتماد على العقاقير وهو ما يتمثل فى كثرة تناول الأدوية حتى بدون أمر الطبيب - وهذا البحث يستحق التمعن فيه وإلقاء مزيد من الضوء حول موضوعه.

ـ وبين ما يتضمنه هذا العدد ملخصين لرسالتين أجيزتا من جامعة عين شمس مؤخرًا. وقد تم المنح بأعلى درجة وبالتوصية والتبادل مع الجامعات الأخرى.

وهنا يسعدنا أن نقدم لمجتمع علم النفس فى مصر والعالم العربى ـ الدكتورة آمال كمال ـ التى قامت بإجراء بحث متميز استغرق منها عدة سنوات وهو موضوع جديد وتناول إكلينكى دقيق ـ وهو بحث «البناء النفسى للمرضى المصابين بفقدان الشهية العصبى ـ دراسة إكلينيكة»، حصلت به الباحثة على درجة الدكتوراه ـ وهذا البحث يستحق النشر كاملاً على مستوى عام ليفيد منه الباحث العربى وكذلك القارئ العام.

والبحث الثانى أيضاً لباحثة متميزة هى السيدة سهى أحمد أمين وذلك للحصول على درجة الماجستير وموضوعه «مدى فاعلية برنامج لتعديل السلوك الاجتماعى للأطفال المتخلفين عقلياً المُساء معاملتهم وعلاقته بالتوافق الاجتماعى لديهم» والبحث يتضمن تجربة حية ومفيدة مع المتخلفين عقلياً يرجى الاستفادة منها فى هذا المجال ـ وأيضاً نتمنى أن ينشر البحث كاملاً على نطاق عام وأن تستفيد الهيئات المتخصصة من البرنامج المرفق.

هاتان الباحثتان من النماذج المشرفة وبراعم جديدة سوف تتفتح قريباً للإضافة إلى علم النفس.

ونشير هنا أيضاً إلى اتجاه جديد للمجلة بعد أن نشرت فيما قبل الخدمات النفسية التى تقدم فى الوزارات المختلفة بمصر.

وبداية من هذا العدد سوف ننشر نبذ عن المراكز البحثية داخل الجامعات والتى تقدم خدمات هامة للجمهور العام أملا فى الاستفادة من أعمالها ولتقديم مزيد من المراكز البحثية.

رئيسة التحرير

أ. د. كاميليا عبدالفتاح

الخوف من النجاح

بنيته وقياسه

د. على مهدى كاظم

كلية الآداب والعلوم - المرج
جامعة قار يونس - ليبيا

سعد عزير الكنانى

المعهد المهنى العالى لإعداد المعلمين
إجدابيا - ليبيا

مقدمة

يعد مفهوم الخوف من النجاح fear of success من المفاهيم الواسعة الانتشار فى علم النفس الاجتماعى وعلم نفس الشخصية. كما يعد من المفاهيم الحديثة نسبيا فى التراث النفسى، حيث طرح لأول مرة من قبل ماتينا هورنر matina Horner عام ١٩٦٨ عندما حاولت تفسير مشكلة ضعف الدافعية للانجاز لدى الاناث فصاغت فرضا مؤداه «ان الأنثى لديها دافع تحاشى النجاح motive to avoid success، أو الخوف من النجاح اقوى من دافع الانجاز achievement motivation (Mussen conger & Kagan, 1974,p.581) وعلى هذا فإن الخوف من النجاح - طبقا لهورنر - هو «ميل الشخصية لأن تكون قلقة بشأن انجاز النجاح بسبب اقترانه بتوقع النتائج السلبية كالرفض الاجتماعى وانخفاض درجة الأنوثة، وهو اضطراب غير واع احيانا، كامن فى الشخصية؛ ثابت نسبيا ويكتسب مبكرا بالاقتران مع هوية الدور الجنسى من خلال عملية التنشئة الاجتماعية فى مرحلة الطفولة» (Valle, 1975,p 284).

وتنظر هورنر إلى الخوف من النجاح على أنه حالة عاطفية متمثلة فى خوف راسخ فى اعماق الشخصية مصدره التنشئة الاجتماعية للدور الجنسى فى مرحلة الطفولة؛ وتفسر ذلك بما يلقن للانثى منذ نعومة اظفارها من ان النجاح لا يتلائم والدور الانثوى، لذلك يسبب النجاح للاناث - إذا ما حدث احساسا بعدم الراحة وبخاصة إذا تطلب شيئا من المنافسة أو السلوك العدوانى وهذا لا يتناسب والطبيعة الانثوية للمرأة (Shaw & castanzo, 1982,p.394). وبذلك فإن الآداء يمكن أن يتوقف إذا ما وجد ميل إلى تجنب النجاح مما يعطل امكانية هذا النجاح وخاصة فى الأعمال التى تعد اكثر ملاءمة للذكور، وعلى هذا الاساس فإن خوف الاناث من النجاح هو فى الحقيقة خوف من النتائج السلبية المقترنة أو المتوقع حدوثها بعد النجاح، وبذلك فإن الدافع الذى اسمته هورنر الخوف من النجاح يمكن أن نطلق عليه «الخوف من نتائج النجاح» أو «الخوف من تبعات أو اعباء النجاح» أو «الخوف المرتبط بالنجاح».

أهمية البحث:

تنبع اهمية البحث الحالى من مفهوم الخوف ذاته، فالخوف من النجاح هو جزء من النظام الدافعى فى بناء الشخصية، وهذا الجزء له أهمية خاصة بين الدوافع، إذ من خلاله تتوضح اسباب عدم اسهام المرأة فى العمل العقلى(*)، حيث ظلت معوقات اسهام المرأة وضعف دافعيتها للانجاز مقارنة بالذكور متناقضة احيانا، وغير معروفة اغلب الاحيان، إلى أن ظهر مفهوم الخوف من النجاح فقدم تفسيرا علميا لتلك المشكلة. كما أن اهمية البحث تكمن فى ندرة الدراسات المتعلقة بهذا المفهوم، فقد درست شخصية الطالب الجامعى الليبى من جوانب متعددة منها: انماط السيطرة المخية (كاظم وياسر، ١٩٩٧) والمعالجة المعلوماتية (ياسر وكاظم، ١٩٩٧) واساليب التعلم (ياسر وكاظم، ١٩٩٨) والافكار اللاعقلانية (القيسى، ١٩٩٨) وسمات الشخصية (كاظم، ١٩٩٨) والقيم (كاظم والعبيدى والجبورى، ١٩٩٨)، لكنها لم تنل حظها من دراسة مفاهيم نفسية عديدة ذات اهمية كبيرة ومنها الخوف من النجاح، وهذه المشكلة ليست فى البيئة الليبية فحسب، بل يعانى الأدب النفسى العربى من ندرة الابحاث المتعلقة بهذا المفهوم، من جانب آخر تتجلى اهمية البحث فى علاقة مفهوم الخوف من النجاح مع عدد كبير من المتغيرات النفسية مثال ذلك: مركز التحكم، الذكورة - الانوثة، مفهوم الذات، اساليب المعاملة الوالدية العمل الوظيفى، صورة الجسم... الخ (للتوسع يمكن الرجوع الى الكنانى، ١٩٩٤، ص ٢٣ - ٣٠).

مشكلة البحث

اما مشكلة البحث فإنها تتجلى فى جانبين هما: بنية الخوف من النجاح، والبنية هنا تشير إلى الجانب النظرى للمفهوم، إذ أن هذا الدافع يتسم بندرة تناوله فى المصادر العربية والبحث الحالى سيقدم اجابات عن طبيعة هذا المفهوم ونموه فضلا عن العوامل المؤثرة عليه والمتغيرات المرتبطة به. اما الجانب الثانى فهو قياس الخوف من النجاح، لأن هذا الجانب من مشكلة البحث يتعلق بتعرف مستوى الخوف من النجاح فى البيئة الليبية وتعرف مدى ارتباطه بالعمر الزمنى والجنس والحالة الاجتماعية والمهنة، بغية معرفة الأفراد الذين يعانون الخوف من النجاح وهل هم من الإناث ام الذكور؟ من الطلبة او غير الطلبة؟ فضلا عن ذلك فان البحث الحالى سيكيف مقياسا للخوف من النجاح للبيئة الليبية وسيقدم مؤشرات سايكومترية عنه تتعلق بالبنية العاملية والصدق والثبات.

---

* عديدة هى الدراسات التى تناولت موضوع أسهام المرأة، واحصاء (معرة عدد) وأحصاء (معرفة عدد) ممن بلغن مراتب فوق فى مجالات الحياة المختلفة منها، دراسة اليس Ellis عام (1904) التى لم تجد من بين 1030 حالة من المتفوقين الا ٥٥ امرأة برز اغلبهن فى مجالات خاصة كانت قاصرة على الاناث وحدهن، وقام كاتل cattel عام (1905) بحصر مماثل لم يجد من بين 1000 شخص سوى 32 امرأة من المشهورات، 11 امرأة كن في منصب الحاكم العام عن طريق الوراثة و 8 اخريات كان للجمال أو بعض الظروف الجانبية الأخرى أثر مهم فى تفوقهن أما الباقيات (13 امرأة) فكن ممن حققن شهرتهن من خلال نبوغهن أو عبقريتهن، وتذكر أنا انستازى انها لم تجد سوى 55 امرأة من بين 2607 عالما يعملون فى مجال العمال العقلى امكن حصرهم خلال الفترة من عام 1903 حتى عام 1943. لمزيد من المعلومات عن هذه الدراسات يمكن الرجوع إلى (رمزى، 1975؛ 1976، Anastasi).

الإطار النظرى والدراسات السابقة

نظريات الخوف من النجاح

على الرغم من حداثة مفهوم الخوف من النجاح، الا أن المتتبع للتراث النفسى يجد أن فكرة المفهوم قد عولجت فى اربع نظريات، حيث كانت ارهاصاتها فى نظرية التحليل النفسى، فقد وصف فرويد Freud عام ١٩١٥ عددا من الافراد الذين كان يعالجهم بأنهم محطمون بالنجاح wrecked by success ، وطبقا لما ذهب اليه فرويد فإن الخوف من النجاح يكمن فى الحالة الأوديبية لدى الأشخاص، حيث ينظرون الى النجاح على أنه مساو رمزيا لتنافس خطر وغير اخلاقى مع شريك من الجنس نفسه من اجل الجنس أو القوة أو الفوز بالحياة، وبذلك فإن هؤلاء الأشخاص يدركون أن النجاح وبخاصة النجاح العاطفى مساو بصورة رمزية وغير واعية للفوز فى الحالة الأوديبية، 1979,Kaplan165 . أما عملية تجنب النجاح فهى مؤشر لصفات ثابتة وغير واعية لدى الشخص وان تغيير هذا السلوك يكون مستحيلا (ibid. p,166) وفسر يونج jung عام ١٩٤٣ هذه الظاهرة بالقانون النفسى الذى قدمه هيراقليطس Heraclitus وهو «أن كل شئ عبر الوقت يتحول إلى نقيضه «فالنجاح كلما كان اكثر تطرفا واحادى الجانب كان من المحتمل أن يتغير إلى الاتجاه المعاكس (Tresemer,1977,p.19) ويرى المعالجون النفسانيون الذين ينتمون الى مدرسة التحليل النفسى، أن التكوين الدينامى لقلق النجاح يتكون خلال النصائح المبكرة المقدمة من الوالدين مثل: لا تضحك dont have fun، لست جديرا بالثقة she is not trust worthy ، لا تفعل ذلك dont did it، انت فاشل youre loser ... الخ (Kaplan, 1979,p.166).

وتناولت نظرية التنافر المعرفى cognitive dissonance theory عندما نشرها فستنجر festinger عام 1954 الخوف من النجاح، على أنه حالة من القلق، ناتجة عن الصراع بين دوافع الفرد الانجازية والرغبة فى التطابق مع الآخرين وعدم تجاوزهم أو التفوق عليهم. (الكنانى، 1994) وتوصل درايرإلى أن هذا الصراع يؤدى إلى تجنب النجاح من خلال ادراك الفرد للاختلاف بينه وبين الآخرين مما يولد ضيقا ورغبة فى التطابق (Dreyer,1954)، ومن أجل الرغبة فى البحث عن آخرين مشابهين له لكى يقارن نفسه بهم تجنبا للانحراف الذى يخلق ضغطا لكى يتماثل الفرد مع الآخرين (Festinger,1954) وبذلك فإن الشخص الذى يعمل بصورة افضل من الآخرين وبدرجة جيدة فإنه سيكون اول شخص يتوقف عن العمل.

أما النظرية الثالثة، فهى نظرية الدور role theory، والدور هو تصور لسلوك يرتبط بشخص معين وبصفة من صفاته الشخصية، واعتمادا عليه (أى الدور) يمكن التنبوء بأنماط السلوك المتوقعة فى إطار ادوار معينة، كما أن الدور يلزم الفرد عدم مخالفة تلك الأنماط المتوقعة لكى لا يرفض من الجماعة (مرعى وبلقيس، 1984).

والخوف من النجاح ينشأ بسبب الصراع بين الدور الذى يفترض القيام به (المتوقع)، وبين الدور المتحقق فعلا (السلوك)، وتحديدا عندما يخالف السلوك التوقعات، أى أن الخوف ينشأ نتيجة شعور الشخص بأن تجاوز حدود الدور سيؤدى إلى مواجهته عقوبات الجماعة (Biddle & Thomas,1966). طبقا لذلك فإن النجاح المتوقع يعد حدثا سارا يميل اليه الفرد، والنجاح غير المتوقع يكون بمثابة حدث مزعج يؤدى بالفرد إلى تجنبه (Tresemer, 1977)، وفق هذا التصور يعد الخوف من النجاح خروج عن الدور المرسوم للفرد.

والنظرية الرابعة هى نظرية الخوف من النجاح fear of success theory للعالمة هورنر. توصلت هورنر إلى نظريتها من نتائج العديد من الدراسات التى اجراها كل من: ماكليلاند واتكنسون Mcclelland and Atkinson والتى اشارا فيها إلى انخفاض دافعية الانجاز لدى الإناث، والى أن الابحاث المعتمدة على عينات من الذكور ذات

نتائج دالة وقابلة للاعادة فى حين توصلت الابحاث التى اجريت على عينات من الاناث إلى نتائج معاكسة، لذلك فإن الباحثين فى الفترة من 1953 - 1967 كانوا اقل اهتماما بدراسة الدافعية للانجاز لدى الإناث. (Brown, 1965'Wrightsman & Deaux 1981)،

لقد ظلت الدراسات فى مجال الدافعية للانجاز على ما هى عليه، حتى ناقشت ماتينا هورنر اطروحتها للدكتوراه عام ١٩٦٨ (باشراف ماكيلاند) والتى تناولت فيها تفسير مشكلة ضعف الدافعية للانجاز لدى الإناث، بأن الانثى لديها دافع الخوف من النجاح اقوى من دافع الانجاز. واشارت إلى أن هذا الدافع اهم من الدافع لبلوغ الهدف والخوف من الفشل اللذين كان يعتقد أنهما السبب فى ضعف انجاز المرأة (Fleming, 1978) .

وتؤكد هورنر أن الخوف من النجاح، هو خوف أو قلق ينتاب الاناث نتيجة الاحساس بأن النجاح الاكاديمى أو المهنى قد يصاحبه شكل من أشكال الرفض الاجتماعى او فقدان الانوثة (Mussen & et al, 1974) . وقد ايدت الدراسات صحة هذا الفرض، إذ توصل ببلوز puplaus عام ١٩٧٣ إلى أن الاناث الأكثر خوفا من النجاح انجرن بمستوى ادنى من الاناث الأقل خوفا من النجاح خاصة فى ظروف التنافس مع شريك من جنس آخر (Tresemer, 1977) .

واشارت هورنر إلى أن حالات الانجار التنافسية تدفع بالاناث إلى أن يكن مقيدات بروابط مزدوجة حيث أنهن لا يخفن الفشل فقط بل يخفن النجاح ايضا، وهذه الفكرة تشير إلى أن الصورة الذهنية - الاجتماعية السائدة تنظر الى الكفاءة والاستقلال والتنافس والانجاز العقلى على أنها صفات غير متسقة مع الانوثة لذلك تتوقع الاناث ان النجاح فى المواقف المتعلقة بالانجاز سيكون له نتائج سلبية وهذا التوقع يثير خوف النجاح الذى يميل الى منع الاداء، وبذلك فإنه خوف ثنائى القطب، الأول هو الاعتقاد السائد بأن انجاز المرأة العالى يعد مهددا لانوثتها ، والثانى هو النتائج السلبية المتوقعة للنجاح severy,Brigham & Schlenker, 1979 .

وتفترض هورنر أن دافع الخوف من النجاح ينشأ من الصورة التقليدية التى يكونها المجتمع عن الأنثى والتى تقود إلى توقع فقدان الانوثة بسبب النجاح وهذا التوقع يدفعهن الى الصراع حول الانجاز ويدفعهن ليكن قلقات حينما يحققن نجاحا او يكن قريبات من تحقيق هذ النجاح (shaw & constanzo, 1982) . كما افترضت ان الاناث فى مرحلة الدراسة يملن الى التواكل ويفضلن النجاح فى المدرسة ولكن فى بداية سن البلوغ ومع ازدياد الوعى بالدور الانثوى فانهن يصبحن اقل موافقة على نجاحهن الاكاديمى (Butler & Nissan, 1975) .

مصادر وأشكال الخوف من النجاح:

فى ضوء نظرية هورنر، هناك خمسة مصادر أو اشكال للخوف من النجاح هى:

١) **الخوف من النجاح الذى يكون مصدره الخوف من الرفض الاجتماعى** والذى يتمثل فى الأشكال الآتية: الخوف من الخروج عن معايير الدور الجنسى، والخوف من الظهور بمظهر تنافسى أو عدوانى امام الآخرين. ويقصد به « خوف الشخص الناجح من ان يبدو مرفوضا فى نظر الآخرين نتيجة توقع الاقتران السلبى بين انجاز النجاح ومشاعر الرفض الاجتماعى التى توجه ضد الأشخاص الناجحين من خلال اتهامهم بالعزلة والانطواء وكذلك اتهام الاناث بالظهور بمظهر غير انثوى». (Mcclelland, 1985, p. 397) . وطالما أن النجاح مرتبط مع الخصائص الذكرية، فقد افترضت هورنر ان دافع الخوف من النجاح يظهر بدرجة اقل تكرار لدى الذكور مقارنة بالاناث، وقد اكدت ان استنتاجها هذا تم اسناده من قبل العديد من علماء النفس الذين يعتقدون ان الاناث لديهن قلق اكبر حول الظهور

بصورة عدائية وتنافسية من القلق لدى الذكور (المصدر نفسه). ترى كارابينك ومارشال أن الاناث اللواتى لديهن خوف ادنى من النجاح كان ادؤهن افضل عند التنافس مع الذكور بينما الاناث ذوات الخوف العالى من النجاح كان ادؤهن اسوأ عند التنافس مع الذكور (Karabenick & Marshall, 1974).

٢) **الخوف من النجاح الذى يكون مصدره الخوف من الفشل اللاحق**، وهو ضعف الشخص من الفشل فى المحافظة على النجاح وليس الخوف من «النجاح» ذاته، إذ أن تأثير الخوف من الفشل فى تحقيق هدف ما قد يكون كبيرا لدرجة ربما تمنعه من السعى نحوه تجنبا لاحتمالات الفشل. وقد استخدم مفهوم الخوف من الفشل لشرح ظاهرة الخوف من النجاح، وهذا التداخل بين المفهومين ذكر من قبل روزنباوم وماكوليف Rosenbaum & Maculiff عام 1972 الذين اكدا أن الخوف الحقيقى من النجاح يتم تحويله فى عقل الشخص الذى يخاف النجاح الى خوف من الفشل، فى حين افترض هايموفتز ومارو Haimovitz & Marrow عام 1973 ان الخوف الظاهرى من النجاح هو فى اعماق الخوف من الفشل. واكد ان محاولات الانتحار والمرض الفجائى بعد الترقية هى أمثلة جيدة لايضاح التداخل بين الخوف من النجاح والخوف من الفشل (Tresemer, 1977). كما اوضح ميتى أن توقع انجاز ادنى فى المستقبل يقود إلى سلوك تجنب النجاح (Mettee, 1971). هذا وقد توصلت دراسة جاكواى وتيفان Jackaway & Teevan عام ١٩٧٦ إلى وجود علاقة دالة بين الخوف من النجاح والخوف من الفشل (Mcclelland, 1985).

٣) **الخوف من النجاح الذى مصدره الخوف من الحسد**، ويقصد به سعى الشخص للابتعاد أو كبح أى نجاح قد يجعله موضع حسد من الآخرين اذ ينظر الى الخوف من الحسد على أنه شكل من اشكال الخوف من النجاح، على الرغم من أن أى خوف من الحسد لا يعنى بالضرورة خوفا من النجاح، وإن الاعتقاد الواسع الانتشار بالحسد يخدم التفسيرات التى توصلت لها الدراسات الاجتماعية النفسية حول آلية تجنب النجاح. وقد دعمت دراسة باردويك Bardwiek عام 1971 ذلك من خلال نتائج دراستها التى تؤكد على أن الانثى اقل ترددا فى تحقيق النجاح، إلا إذا كان معروفا من قبل اقرانها (Medniek, Tanger & Hoffman).

(٤) **الخوف من النجاح الذى يكون مصدره الخوف من القدر** (Feer of fate) وهو إدراك الشخص أن النجاح أو السعادة من الممكن أن تقود الى حوادث حياتيه سلبية ومحزنه. والقدر طبقا لروتر Rotter عام ١٩٦٦ هو الاتجاهات السلبية التى اكتسبها الفرد من خلال خبراته السابقة مع قوى خارجية قوية كان لها الاثر فى تحديد ما يلاقيه من تعزيز ايجابى او سلبى اكثر مما لقدراته او مكاناته الذاتية. ويتمثل فى اعتقاد الفرد بأنه لا يمكن ان يتدخل فى تغيير مسار الاحداث، إذا أن الإيمان بالقدر يشير إلى أن ادراك الحوادث الإيجابية والسلبية لا يرتبط بسلوك الشخص ويقع خارج سيطرته الشخصية (Lefcourt 1976)

٥) **الخوف من النجاح الذى يكون مصدره الخوف من مسئولية النجاح**، وهو خوف الشخص الناجح من عدم القدرة على تحمل اعباء النجاح، وبذلك يكون الخوف من النجاح ناتجا عن الخوف من التبعات التى تلى النجاح وليس النجاح ذاته. ويرى وينر وآخرون. weiner etal عام ١٩٧٢ ان الحرص على تحقيق النجاح والاستمرار فيه غالبا ما يكون مقترنا بقدر كبير من التركيز من جانب الشخص، ثم قد يقود ذلك الى نتائج سلبية متمثلة فى اضرار جسدية كحالات الاصابة بالنوبة القلبية heart attacks، والقرحة ulcer، وداء النقرس gout، والشد المزمن chromic tension،

واعـراض القلق anxiety symptoms والدفـاعـيـة defensiveness والانهـيـارات العـصـبـيـة nervous break downs ، وتوصلت دراسـة فـرنج وكـابلن French & caplan عام 1972 الى نتائج مؤيدة لذلك (Tresemer, 1977) .

قياس الخوف من النجاح

يقاس الخوف من النجاح، أما باستخدام الاختبارات الإسقاطية، أو باستخدام اختبارات مصممة خاصة به تعتمد اسلوب التقرير الذاتى.

فمنذ أن حاولت هورنر تفسير تناقض النتائج فى الدافعية للانجاز لدى الاناث وخرجت بمفهوم الخوف من النجاح كان اعتمادها فى طريقة القياس على مقياس اسقاطى مستمد من اختبار تفهم الموضوع (TAT) لقياس هذا الدافع حيث طلبت من افراد عينتها أن يكتبوا قصة فى أربع دقائق استجابة للإشارة اللفظية الآتية:

«بعد نهاية امتحانات الفصل الأول وجدت (او وجد) أن (اوجون) نفسها (او نفسه) الأولى على صفها (او صفة) فى كلية الطب (Doneison & Gullahorn, 1977, p 173) . ثم طلبت من كل طالبة (او طالب) كتابة قصة عن آن (أوجون) . وكانت الإشارة (cue) مكتوبة على الورقة لكى يقوم المفحوص بقراءتها بعد أن تقرأ من قبل احد مساعدى هورنر، ثم يطلب من المفحوصين كتابا قصة على ظهر الورقة (Atkinson & Roynor, 1978, p.56) .

وقد اعتمدت هورنر على نظام معين عند اعطاء عينتها درجات الخوف من النجاح، وهذا النظام يعتمد على وجود او غياب دافع الخوف من النجاح الصورى (Imagery) ذلك أن القصص يمكن عدها قصصا تحمل تصورا سلبيا للنجاح إذا كانت تحتوى على واحدة أو أكثر مما يأتى:

١ ـ نتائج سلبية تسبب النجاح.

٢ـ توقع نتائج سلبية بسبب النجاح.

٣ ـ التأثير السلبى بسبب النجاح.

٤ ـ قصص تعكس الرغبة فى تغيير مجال العمل للمرأة نحو حقل أكثر أنوثة.

٥ ـ إنكار الحالة الموصوفة فى الإشارة.

٦ ـ قصص غريبة أو غير مناسبة استجابة للحالة التى تصفها الإشارة (المصدر نفسه، ص ٥٠) .

وأضافت هورنر عام ١٩٧٠ مجموعة اخرى من النتائج السلبية التى يعد وجودها فى القصة مؤشرا على وجود الخوف من النجاح وهى:

٧ ـ إنكار الجهد فى الحصول على النجاح.

٨ ـ انكار المسئولية أو رفض التصديق بالنجاح (Tresemer, 1977,p.90) .

ومن فحص القصص المختلفة التى كتبت للإجابة عن اشارة المحفز اللفظى وضعت هورنر ثلاثة أنواع من الأفكار خلال اعطاء عينتها درجات الخوف من النجاح وهى:

أ ـ خوف الرفض الاجتماعى fear of social rejection ويتمثل فى فقدان الصداقات، وفقدان الشخص ميزة تجعله مرشحا لأن يكون زوجا او رفيقا، أو الرغبة فى المحافظة على النجاح سرا.

ب ـ وجود قصصا تظهر شكا أو قلقا حول الطبيعة الانثوية والخوف الداخلى والتأثيرات السلبية بسبب النجاح.

جـ ـ انكار الإشارة أو انكار الجهد او المسئولية فى الحصول على النجاح مع وجود قصص تعرض افكارا غريبة bizarre themes (Atkinson & Raynor, 1978, 57) .

أما ما يتعلق بطريقة التصحيح التى اتبعتها هورنر فقد كانت تعطى بعض القصص التى تعكس خوفا من النجاح وزنا اكبر (2+) من القصص الأخرى، أما

القصص التى تعكس عدم وجود خوف من النجاح فقد تم اعطاؤها تسجيلا ناقصا (1-) وكما يلي:

١ ـ نتائج سلبية للنجاح تعطى (+٢) مثل القلق، والضيق، والخسارة، الكارثة التى تلى النجاح، .... الخ).

٢ ـ الصراع بعد تحقيق النجاح يعطى (+ 1).

٣ ـ غياب الفعالية الادائية نحو النجاح يعطى (+1).

٤ ـ عدم ذكر أى شخص فى القصة وعدم حصول نتائج سلبية للنجاح يعطى (– 2).

وقد أكدت هورنر أن الدرجات العليا الناتجة من جمع الدرجات تعكس خوفا من النجاح أما الدرجات الدنيا فتعكس عدم وجود هذا الدافع (Tresemer, 1977).

وفى عام ١٩٧٢ طورت هورنر طريقتها فى القياس حيث اعطت عينة من الطلاب فى السنة الأولى من المرحلة الاعدادية اشارة (cue) معينة وطلبت منهم كتابة قصة مكملة لهذه الإشارة مثل «حصل على ما اراده و «مشروع» .. ومن فحص هورنر لهذه القصص وجدت أن بعضها عكست خوفا من النجاح مثل «لقد قضى (س) سنتين فى كسب المال لشراء دراجته النارية وبعد أن حصل على ما اراد قام بعدد من الحركات الاستعراضية امام الآخرين قادته الى الموت «المصدر نفسه، ص ٩٢».

وقد اعتمد العديد من الباحثين على مقياس هورنر الاسقاطى فى قياس الخوف من النجاح وقد كانت نتائج ابحاثهم متناقضة بين مؤيد ومعارض لفروض هورنر إلا أنه يمكن ملاحظة أن اغلب الدراسات التى استخدمت مقياس هورنر الاسقاطى قد توصلت إلى نتائج هورنر، ومن هذه الدراسات: دراسة باتلر ونيسان (Butler & Nisan, 1975)، ودراسة باكير (Baker, 1978)، ودراسة فلمنك (Fleming, 1078)، ودراسة مندلسون (Mendelsohn,1978)، ودراسة دوفرسن (Dufresne, 1979)، ودراسة كريك (Kripke, 1980)، ودراسة كوك (Cook,1984).

وقد اثيرت ضد طريقة هورنر الاسقاطية العديد من الانتقادات والشكوك بشأن صحة النتائج التى توصلت اليها الدراسات التى اعتمدتها، حيث عدّ الكثير من الباحثين الخوف من النجاح خطأً فى طرائق القياس المستخدمة من قبل هورنر، وإن القصص التى يكتبها المفحوصون تعكس الصور الذهنية لهم وليس مؤشرا على الدافعية لدى الاناث، وكذلك قد انتقد العديد من الباحثين التقنية المستخدمة من قبل هورنر فى استخراج نتائجها واكدوا أن الخوف من النجاح ناتج من عدة عوامل اهمها اعتماد القصة على طلبة الكلية الطبية (وهو حقل خاص بالذكور) لذلك فإن نجاح (آن) فى حقل خاص مثل (التمريض) وليس (الطب) لا يعكس خوفا من النجاح لدى الإناث. ويرى سورنتينو وشورت short& sorrentino عام ١٩٧٤ أن مقياس هورنر الاسقاطى هو مقياس للقدرة وليس للدافع فضلا عن انه لا يحتوى كراسة تعليمات لتصحيح الاختبار، كما أن الدرجة التى نحصل عليها مستمدة من قصة واحدة فقط (Zuckerman & Allison, 1976.). ونتيجة لهذه الانتقادات التى وجهت الى طريقة هورنر فى القياس، فقد حاول الباحثون استخدام مقاييس تتجاوز سلبيات الاساليب الاسقاطية فى القياس.

لقد كانت المقاييس المعتمدة على اسلوب التقرير الذاتى self-report هى البديل المقترح للاساليب الاسقاطية، كونها موضوعية فى التصحيح، وسهلة فى الاعداد، وتتمتع بمؤشرات عالية من الصدق والثبات. استنادا إلى ذلك صمم الباحثون عددا من مقاييس الخوف من النجاح، منها مقياس جود وجود Good & Good عام 1973، ومقياس كوهن cohen عام 1974 ومقياس زوكرمان واليسون عام 1976 (Zuckerman & Allison,1976)، فضلا عن محاولة بابو عام 1983 فى تصميم مقياس يتكون من 64 فقرة تم وضعها اعتمادا على المفهوم السريرى للخوف من النجاح (pappo.1983). وهناك دراسات عديدة اعتمدت على المقاييس السابقة الذكر، من هذه الدراسات، دراسة اليشا (Elisha,1980)، ودراسة هيرون (Herron, 1984) ودراسة ملر(1984

(Miller

وفى البيئة العربية. صمم الكنانى عام 1994 مقياسا للخوف من النجاح لطلبة الجامعة اعتمادا على فرضيات نظرية هورنرللخوف من النجاح، وهو المقياس الذى سيعتمد عليه فى البحث الحالى، لذلك سيأتى شرحه بالتفصيل فى اداة البحث.

تأسيسا على ما تقدم فإن البحث الحالى سيتبنى نظرية هورنر فى تفسيره لمفهوم الخوف من النجاح وعلى مقياس الكنانى (1994) لاعتماده تلك النظرية.

الدراسات السابقة:

منذ أن وضعت هورنر نظريتها عن الخوف من النجاح، تناوله الباحثون بالدراسة والبحث فى الثقافة الامريكية وثقافات أجنبية أخرى (severy, et al, 1979) . ولم يعثر الباحثان (على حد علمهما) على دراسات عربية سوى دراسة الكنانى (1994) فى العراق.

ففيما يتعلق بمتغير الجنس، فقد أكدت نظرية هورنر أن الخوف من النجاح موجود لدى معظم الاناث وانه يستثار بصورة شديدة فى ظروف الانجاز التنافسية والظروف التى يحقق فيها النجاح خروجا عن معايير الدور الجنسى (Atkinson & Raynor, 1978)، وهذا يعنى أن هناك فروق دالة بين الجنسين فى توقعاتهم نحو النجاح، حيث أن الإناث تتوقع أن النجاح؛ وبخاصة امام رجل منافس، يحمل فى طياته تهديدا لانوثتها ولتقديرها لذاتها وامكانية أن تصبح مرفوضة اجتماعيا، لذلك فعليها أن تنسحب من الأنشطة العقلية والمنافسة والانجاز والتفرد فى مجتمعها (Goldstein, 1981) . من جانب اخر فى حالات معينة يظهر الذكور خوفا من النجاح بسبب توقعهم نتائج سلبية منه (Lips & colwill,1978 .

وللتحقق من صحة هذا الفرض، توصلت مجموعة من الدراسات الى وجود فروق دالة احصائية فى متغير الجنس، إذ كانت الإناث يعانين خوفا من النجاح أكثر من الذكور ومن امثلة تلك الدراسات: دراسة موناهان وآخرين. Monahan et al عام 1974 (Mednick & et al., 1975)، ودراسة ونشل واخرين (Winshel, Fenner & shaver, 1974 ودراسة بتلر وناسيان (Butler & Nissan, 1975)، ودراسة مندلسون (Mendelsohn, 1978)، ودراسة سلاتر (slater,1981) ودراسة راى (Ray,1982)، ودراسة ثومسن (Thomeson, 1984)، ودرساة اشاياما وكاباسول (ishiyama & chabassol, 1985) ودراسة (الكنانى، 1994)، كما توصلت مجموعة أخرى من الدراسات بيرنس Berens عام 1972 (Tresemer, 1977) ودراسة ليبرون- رود ركيوز (Lebron-Rodrguez, 1980)، اما دراستا هوفمان (Hoffman, 1974) وبرونسن (Bronson, 1982) فقد توصلتا الى نتائج معاكسة لفرضية هورنر، حيث كان الذكور يعانون خوفا من النجاح اعلى من الاناث. فى حين لم تؤيد نتائج دراسات اخرى صحة فرض هورنر، فقد توصلت الى عدم وجود فروق بين الذكور والاناث وهى دراسة كوسوم (cossum, 1979) ودراسة سامانيكو (samanigo, 1982)، ودراسة كرونبيرجر (Kronberger, 1982 ودراسة ياماوشى (Yamauchi, 1982) فى اليابان ودراسة ايكوشا (Egusa, 1983) ودراسة ايرلاند (Ireland,1983) ودراسة كوفلمان (Kovelman, 1983).

اما عن متغير العمر الزمنى، فقد اظهرت نتائج دراسات هورنر زيادة ثابتة فى الخوف من النجاح تحدث مع العمر الزمنى، فقد كانت 47٪ من طالبات المرحلة الاعدادية (وتسمى المتوسطة) لديهن اتجاهات سلبية نحو النجاح، وفى مرحلة الجامعة ارتفعت هذه النسبة إلى 81٪ (Gergen, 1981) واستنادا الى ذلك ترى هورنر أن علاقة الخوف من النجاح مع العمر لدى الإناث يزداد حتى يصل إلى سن ما بعد الجامعة، وهذه العلاقة تأخذ شكل حرف U مقلوب، أى علاقة منحنية (Hoffman, 1974)، فى حين توصلت دراسة ايرلاند إلى أن العمر الزمنى ليس له علاقة دالة مع الخوف من النجاح (ireland, 1983).

وعن متغير الحالة الاجتماعية، فقد توصلت دراسة هوفمان إلى أن الخوف من النجاح يخفض مستواه بعد مرحلة الزواج والامومة (Hoffman, 1974).

واما متغير التخصص الدراسي، فقد توصلت الدراسات الى أن طلبة التخصص الادبي اعلى خوفا من النجاح من طلبة التخصص العلمي، ومن هذه الدراسات، دراسة بارون واخرين (Baron, Byree & Kantowits, 1980) ودراسة (الكناني ، 1994)، في حين لم يعثر الباحثان على دراسات سابقة عن متغير المهنة (طالب/ غير طالب).

أهداف البحث:

استنادا للاطار النظري والدراسات السابقة ونتيجة لقلة الدراسات بل ندرتها في البيئة العربية بشكل عام، وفي البيئة الليبية بشكل خاص، فقد استهدف البحث الحالي ما يلي:

١ - دراسة الخصائص السايكومترية (البنية العاملية، التمييز، الصدق، الثبات، المعايير) لمقياس (الكناني، 1994) للخوف من النجاح.

٢ - تعرف مستوى الخوف من النجاح في البيئة الليبية على وفق متغيرات: الجنس، المهنة، العمر، الحالة الاجتماعية.

منهج البحث

عينة البحث:

اختيرت عينة بالطريقة العشوائية البسيطة حجمها 198 فردا. روعي في اختيارها المتغيرات المشار إليها في اهداف البحث وهي: المهنة، الجنس، الحالة الاجتماعية، العمر الزمني. تتوزع العينة حسب متغير المهنة الى 134 طالبا وطالبة من طلبة كلية الاداب والعلوم/ المرج للعام الجامعي 1996-1997. وإلى 64 ذكرا وانثى من غير الطلبة (مثلا: ربات بيوت، عمال ، موظفون،... الخ) وحسب متغير الجنس تتوزع الى 114 انثى و 84 ذكر. واما متغير الحالة الاجتماعية فتتوزع فيه العينة إلى 33 متزوجا و159 اعزبا و6 مطلقات، واما متغير العمر الزمني فقد تراوح بين 16- 69 سنة للعينة ككل بوسط حسابي قدره 25.18 سنة وبانحراف معياري مساو لـ 7.23 سنة والجدولان (1) و (2) يوضحان توزيع العينة حسب المتغيرات الاربعة.

الجدول (١)

عينة البحث موزعة على حسب متغيرات الجنس والمهنة والحالة الاجتماعية

المتغيرات	طلبة			غير طلبة			المجموع
	متزوج	أعزب	أرمل	متزوج	أعزب	أرمل	
ذكور	1	67	—	9	7	—	84
إناث	5	58	3	18	27	3	114
المجموع	6	125	3	27	34	3	198
	134			67			

الجدول (٢)

عينة البحث موزعة على حسب متغير العمر الزمني

متغيرات البحث		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مدى الأعمار
المهنة	طالب	32-18	32-18	32-18
	غير طالب	69-16	69-16	69-16
الجنس	ذكر	48-18	48-18	48-18
	أنثى	69-18	69-18	69-18
الحالة الاجتماعية	متزوج	55-18	55-18	55-18
	أعزب	69-16	69-16	69-16
	أرمل	52-22	52-22	52-22

أداة البحث (مقياس الخوف من النجاح):

صمم الكنانى عام 1994 مقياسا للخوف من النجاح، اعتمادا على نظرية هورنر، وعلى مقياس زوكرمان وأليسون للخوف من النجاح zuckerman & Allison (1976 فى تحديد المجالات وفى صياغة الفقرات مع مراعاة ملاءمة المقياس للبيئة العربية ولطلبة الجامعة من كلا الجنسين.

يتألف المقياس فى صيغته النهائية من 48 فقرة موجبة وسالبة، ازاء كل واحدة مقياس تقدير خماسى متدرج (تنطبق على تماما تنطبق على بدرجة كبيرة، تنطبق على بدرجة متوسطة، تنطبق على بدرجة قليلة، لا تنطبق على إطلاقا) فى حالة الفقرات الموجبة (الفقرات التى تحمل مضمون الخوف من النجاح) تعطى الأوزان (1,2,3,4,5)، أما الفقرات السالبة (وهى الفقرات التى لا تحمل مضمون الخوف من النجاح) فتعطى عكس الميزان السابق. وبهذا فإن الدرجة العالية تشير الى مستوى عال للخوف من النجاح، بينما الدرجة المنخفضة لا يشير إلى ذلك.

تتوزع فقرات المقياس على ابعاده الخمسة بشكل غير متساو وكما يلى:

البعد	عدد الفقرات
١ ـ الخوف من الرفض الاجتماعى	18
٢ ـ الخوف من الفشل فى المحافظة على النجاح	5
٣ ـ الخوف من الحسد	9
٤ ـ الخوف من القدر	8
٥ ـ الخوف من مسئولية النجاح	8

تتوافر فى المقياس مؤشرات سايكومترية مقبولة من التمييز والصدق والثبات. فقد حسب التمييز على عينة قوامها 386 طالبا وطالبة بطريقتين: الأولى، طريقة المجموعات المتطرفة باستخدام اختبار التائى t. test، والثانية، علاقة الفقرة مع المجموع الكلى باستخدام معامل ارتباط بيرسون. أما الصدق، فالمقياس يتمتع بمؤشرين لصدق المحتوى وهما: الصدق الظاهرى والصدق المنطقى من خلال تعريف مفهوم الخوف من النجاح وتحديد مجالاته وتغطيتها بالفقرات المناسبة ومن ثم عرض المقياس على مجموعة من الخبراء لاقرار صلاحية الفقرات، كما يتمتع المقياس بمؤشر لصدق البناء حيث كانت الأناث اكثر خوفا من النجاح مقارنة. بالذكور عند مستوى دلالة ‹ 0.001. واما الثبات فقد بلغ باستخدام طريقة الإعادة على عينة من 100 طالبا وطالبة 0.85، فى حين بلغ باستخدام معادلة معادلة الفا كرونباخ 0.92 على عينة حجمها 80 طالبا وطالبة.

إجراءات البحث

بما أن مقياس الكنانى للخوف من النجاح مصمم اساسا لطلبة الجامعة فى البيئة العراقية، فقد جاءت اجراءات البحث لأجل تكييفه للبيئة الليبية وامكانية استخدامه مع الطلبة وغير الطلبة.

١ ـ ابتدأت إجراءات البحث بعرض المقياس على خمسة خبراء من الحاصلين على درجة الدكتوراه فى علم النفس من اعضاء هيئة التدريس بجامعة قاريونس لاقرار صلاحية استخدامه فى البيئة الليبية على وفق متغيرات العينة. وقد اتفق السادة الخبراء بنسبة لا تقل عن 80٪ (موافقة اربعة خبراء او اكثر) على أن المقياس بتعليماته وفقراته وبدائل الإجابة مناسب للاستخدام فى البيئة الليبية مع الطلبة وغير الطلبة.

٢ ـ ومن اجل تعرف مدى وضوح التعليمات والفقرات وبدائل الاستجابة من افراد العينة، طبق المقياس على عينة استطلاعية قوامها 30 فردا من الطلبة وغير الطلبة، وطلب منهم تحديد أى غموض يرونه فى المقياس، واتضح أنه واضح ومفهوم من الجميع.

٣ ـ طبق المقياس على عينة البحث (ن = 198) بصورة جمعية للطلبة وبصورة فردية تطبيق تحت اشراف احد الباحثين، وقد تراوح زمن الإجابة عليه بين 11-32 دقيقة بمتوسط قدره 16.3 دقيقة.

٤ ـ صححت الاجابات على وفق مفتاح التصحيح المبين في اداة البحث، وادخلت البيانات فى الحاسب الالكترونى تمهيدا لمعالجتها احصائيا باستخدام الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية + spss / pc

٥ ـ اجرى تحليل عاملى لفقرات المقياس البالغ عددها 48 فقرة ولجميع افراد العينة ن = 198 فردا. من نوع العامل الرئيسى مع إعادة التحليل principul factor with iteration، افرز التحليل ثمانية عوامل كان جذرها الكامن (التباين الضمنى) eigenvalue اكثر من (1) صحيح حسب طريقة الحدود الدنيا لجتمان guttmans lower bounds وبعد اجراء التدوير المتعامد orthogonal rotation بطريقة الفاريماكس (تعظم التباين) varimax فسرت العوامل الثمانية نسبة 41.4٪ من التباين الكلى، وتشبعت فى العوامل الثمانية 44 فقرة بلغ عدد الفقرات المشبعة فى كل عامل بين 3-10 فقرات، وعند محاولة تسمية العوامل على حسب محتوى الفقرات المكونة لكل عامل اتضح أن العوامل غير نقية، ولا تتسق والمنطق النظرى التى تم اعتماده عند تصميم المقياس، حيث تشبعت فى كل عامل فقرات تنتمى إلى مجالات مختلفة، لذلك تم اجراء تحليل عاملى ثان حددت فيه العوامل المدورة بنفس عدد مجالات المقياس (5عوامل) باستخدام محك كاتل cattell criterian (اختبار البقايا المبعثرة scree test) ، فسرت العوامل الخمسة 31.1٪ من التباين الكلى، وتشبعت فيها 41 فقرة، وعند دراسة محتوى الفقرات المشبعة فى كل عامل اتضح انها ايضا خليط من مجالات عديدة. مثال ذلك، تشبعت فى العامل الأول 5 فقرات من مجال الفشل و 5 من مجال القدر 4 من مجال الحسد و 4 من مجال الرفض وهكذا مع العوامل الاخرى، تشير نتائج التحليل العاملى الأول والثانى إلى ضرورة التعامل مع مقياس الكتانى (1994) للخوف من النجاح فى البيئة الليبية على أنه احادى البعد وليس متعدد الابعاد، أى أن الدرجات الفرعية ليست بذات قيمة والمهم هو الدرجة الكلية على المقياس. والجدول (3) يتضمن خلاصة نتائج التحليل العاملى الأول والثانى.

الجدول (٣)

خلاصة نتائج التحليل العاملى الأول والثانى لمقياس الخوف من النجاح ن = 198

رقم الفقرة	عوامل التحليل العاملى الأول								عوامل التحليل العاملى الثانى					رقم الفقرة
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	
1										52				1
2			58											2
3					34									3
4											34			4
5							68	60						5
6		64							34					6
7											38		48	7
8				49										8
9											65			9
10							62		37					10
11							55				53			11
12		52							31					12

رقم الفقرة	عوامل التحليل العاملى الأول								عوامل التحليل العاملى الثانى					رقم الفقرة
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	
13		42												13
14			34											14
15	41				48							42		15
16		51							42					16
17				57					48					17
18					57							57		18
19			39									45		19
20											33			20
21	63								50					21
22		48							48					22
23	58								66					23
24		37								31				24
25	63								42					25
26	43								43					26
27						43							59	27
28	55								50					28
29								34					43	29
30	49								65					30
31		50							46					31
32						52				59				32
33			53							42				33
34	41													34
35			47										42	35
36				41					59					36
37				66								42		37
38						47				50				38
39			54								54			39
40													49	40
41								64						41
42	54								65					42
43		45							62					43
44		59							61					44
45						61					38			45
46	43									55	34			46
47			38											47
48							40		37					48
	5,88	2,74	2,44	2,00	1,86	1,68	1,67	1,58	5,88	2,74	2,74	2.44	1,86	الجذر الكامن

(ملاحظة/ ضمنت معاملات الارتباط ≤ 30)

٦- بما أن التحليل العاملى اسفر عن أن المقياس احادى البعد، فقد حسبت القوة التمييزية للفقرات لمعرفة كفاءتها فى التمييز بين الأفراد، باستخدام طريقة علاقة الفقرة مع المجموع الكلى، حيث حسب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة على الفقرة وبين المجموع الكلى. تراوحت قيم معامل الارتباط المحسوبة بين (– 0.002 إلى 0.44)، اسفر برنامج الحاسبة الالكترونية عن دلالة 30 فقرة بافتراض اختيار ذى ذيل واحد، بواقع 6 فقرات عند مستوى ‹ 0.01 و 24 فقرة عند مستوى ‹ 0.001 . والجدول (4) يتضمن معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة على الفقرة والمجموع الكلى.

جدول رقم (٤)

معاملات ارتباط الفقرة مع المجموع الكلى ن = 198

رقم الفقرة	معامل الارتباط	الاحتمال	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الاحتمال
1	0.002-	غير دالة	25	0.210	0.01>
2	0.174	0.001>	26	0.315	0.001>
3	0.287	0.001>	27	0.134	غير دالة
4	0.192	0.01>	28	0.311	0.001>
5	0.078	غير دالة	29	0.059-	غير دالة
6	0.323	0.001>	30	0.428	0.001>
7	0.213	0.01>	31	0.392	0.001>
8	0.069-	غير دالة	32	0.095	غير دالة
9	0.096	غير دالة	33	0.324	0.001>
10	0.290	0.001>	34	0.222	0.001>
11	0.045	غير دالة	35	0.159	غير دالة
12	0.279	0.001>	36	0.332	0.001>
13	0.347	0.001>	37	0.107	غير دالة
14	0.293	0.001>	38	0.275	0.001>
15	0.069	غير دالة	39	0.132	غير دالة
16	0.355	0.001>	40	0.154	غير دالة
17	0.279	0.001>	41	0.103	غير دالة
18	0.072	غير دالة	42	0.304	0.001>
19	0.043	غير دالة	43	0.268	0.001>
20	0.292	0.001>	44	0.329	0.001>
21	0.297	0.001>	45	0.022	غير دالة
22	0.379	0.001>	46	0.194	0.01>
23	0.440	0.001>	47	0.076	غير دالة
24	0.198	0.001>	48	0.214	0.01>

ملاحظة: حسب الدلالة الإحصائية لمعاملات الارتباط فى برنامج الحاسبة الإلكترونية على أساس اختبار ذى ذيل واحد.

نتائج البحث

أولا ـ عرض النتائج

نتائج الهدف الاول

يتعلق الهدف الأول، بتعرف الخصائص السايكومترية لمقياس الكنانى، ١٩٩٤ (البنية العاملية، التمييز، الصدق، الثبات، المعايير) فقد تبين أن البنية العاملية Factor structure للمقياس من خلال التحليل العاملى فى المرتين، ذات مقياس احادى البعد Uni - dimensional وليس متعدد الابعاد Multi - dimensional وهذه النتيجة تحتم على مستخدم المقياس فى البيئة الليبية التعامل مع الدرجة الكلية وليس الدرجات الفرعية لكل بعد، كما تحتم عليه حساب التمييز من خلال معرفة العلاقة بين الفقرة والمجموع الكلى وليس مع الدرجات على الابعاد، فضلا عن حساب الثبات للمقياس ككل.

أما التمييز Discrimination، فإن 30 فقرة من مقياس الكنانى تتمتع بقوة تمييزية مقبولة احصائيا فى البيئة الليبية. والملحق (١) يتضمن الفقرات المميزة.

وأما الصدق Validity، فإن المقياس يتوافر فيه نوعان من الصدق بحسب تصنيف المنظمة النفسية الامريكية APA لأنواع الصدق (Anastasi,١٩٨٨)، الأول هو صدق المحتوى Content Validity وتم تحقيقه من خلال عرض المقياس على خمسة خبراء فى علم النفس لاقرار صلاحية تعليماته وفقراته وبدائل الإجابة وهذا المؤشر يعرف باسم الصدق الظاهرى V Face alidity والنوع الثانى هو الصدق المرتبط بمحك Criterion related Validity الذى تم تحقيقه عن طريق حساب التمييز، والقوة التمييزية للفقرات تعد مؤشر للصدق المرتبط بمحك (ابو حطب واخرون، 1993).

والخاصية السايكومترية الرابعة هى الثبات Reliability، فقد حسب معامل الفا ـ كرونباخ Alpha - Coefficient (المصدر السابق) مع جميع الفقرات المميزة 30 فقرة، ومع جميع افراد العينة ن = 198 ، وبلغ 0.83 وهو معامل ثبات مقبول مقارنة بمعامل ثبات المقياس البالغ 0.92 عندما حسب لثمان واربعين فقرة لعينة حجمها 80 طالبا وطالبة.

الجدول رقم (٥)

الدرجات الخام لمقياس الخوف من النجاح ومقابلاتها من المئينات

الدرجات الخام	المئينات	الدرجات الخام	المئينات	الدرجات الخام	المئينات	الدرجات الخام	المئينات
37	1	65	24	83	61	102	87
43	1	66	26	84	62	103	90
44	2	67	27	85	64	104	90
45	4	68	29	86	65	105	91
49	5	69	33	87	67	106	92
50	5	70	35	88	68	108	92
52	7	71	36	89	70	109	93
53	7	72	39	90	71	111	94
54	8	73	41	91	72	113	95
55	9	74	42	92	73	115	96

تابع الجدول رقم (٥)

الدرجات الخام لمقياس الخوف من النجاح ومقابلاتها من المئينات

الدرجات الخام	المئينات	الدرجات الخام	المئينات	الدرجات الخام	المئينات	الدرجات الخام	المئينات
56	12	75	44	93	77	116	96
57	14	76	46	94	78	117	97
58	16	77	49	95	79	119	97
59		78	51	97	81	122	98
60	16	79	52	98	82	123	99
61	18	80	54	99	85	126	99
62	20	81	55	100	86	129	99
64	22	82	56	101	87		

اما المعايير norms، فهى الخاصية السايكومترية الخامسة والاخيرة فى الهدف الأول للبحث. تراوحت الدارجات الخام للمجموع الكلى للفقرات المميزة بين 37 و 129 درجة. وقد اشتقت المئينات Percentiles باستخدام + Spss/ Pc معايير للدرجات الخام، لان المئينات من اكثر المعايير شيوعا فى مقاييس الشخصية، لاعطائها صورة واضحة عن مركز الفرد النسبى فى المجموعة التى ينتمى اليها ولسهولة حسابها ووضوح مدلولها (Anastasi, 1988). والجدول (5) يتضمن الدرجات الخام ومقابلاتها من المئينات.

نتائج الهدف الثانى

يهدف تعرف مستوى الخوف من النجاح على وفق متغيرات (الجنس، المهنة، العمر، الحالة الإجتماعية)، استبعدت الفقرات غير المميزة من التحليل، وتراوحت الدرجات الخام للفقرات المميزة بين (37 - 129) درجة بمتوسط حسابى قدره 79.72 وبانحراف معيارى مساو لـ19.11 درجة. أما التفلطح Kurtosis فقد بلغ - 0.377 وهو قريب من تفلطح التوزيع الطبيعى البالغ 0.2362، واما الالتواء Skewness فقد بلغ 0.279 وهو يقع ضمن المدى المقبول لالتواء التوزيع الطبيعى (– 0.5 إلى0.5)

المئينات	الدرجات الخام	المستوى
أ / 1 - 25	65-37	منخفضو الخوف من النجاح
ب/ 26-73	92-66	متوسطو الخوف من النجاح
جـ/ 77-99	129-93	مرتفعو الخوف من النجاح

فيما يتعلق بالمستوى العام للخوف من النجاح، وفى ضوء المعايير المئينية للدرجات الخام، يمكن تقسيم درجات الخوف من النجاح إلى ثلاثة مستويات وكما يلى:

وفى ضوء التقسيم المقترح لمستويات الخوف من النجاح، فإن المستوى الذى يدعو إلى القلق وإلى الإهتمام هو ج، لأن أصحابه يتوقع أن يكونوا أقل الآخرين إنجازا وأكثرهم تأثرا بمشاكل الخوف من النجاح. يبلغ عددهم 52 فردا، يتوزعون بحسب متغير الجنس إلى 21 ذكرا بنسبة 25 ٪ (من عدد الذكور) و31 انثى بنسبة 27 ٪ (من عدد الإناث)، وبحسب متغير المهنة إلى 22 طالبا بنسبة 16 ٪ (من عدد الطلبة) و30 من غير الطلبة بنسبة 47٪ (من عدد غير الطلبة). وهذا يعنى أن غير الطلبة أكثر مجموعة فى هذا المستوى تستحق الإهتمام.

من جهة أخرى، ومن أجل القاء مزيدا من الضوء على مستوى الخوف من النجاح، تم حساب الوسط الحسابى

والانحراف المعيارى لجميع الخلايا التى يمكن أن تتوزع عليها العينة، تراوحت الأوساط الحسابية المحسوبة بين 66 درجة (فى خلية انثى / طالبة/ متزوجة) وبين 104 درجة (فى خلية ذكر / طالب/ متزوج) . والجدول (6) يتضمن الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة البحث.

الجدول (٦)

الأوساط الحسابية والأنحرافات المعيارية لعينة البحث على وفق متغيرات: الجنس، المهنة، الحالة الاجتماعية

المجموع		طلبة			طلبة			المجموع
		متزوج	أعزب	ارمل	متزوج	أعزب	ارمل	
ذكور	ن	1	67	-	9	7	-	84
	س	104	76.86	-	86.33	76.86	-	78.20
	ع	-	16.58	-	21.12	17.66	-	17.60
إناث	ن	5	58	3	18	27	3	114
	س	66.0	74.22	76.67	95.22	86.30	102.0	80.83
	ع	10.73	16.90	4.50	16.73	23.38	6.68	20.15
المجموع	ن	6	125	3	27	34	3	
	س	72.33	75.64	76.67	92.26	84.35	102.0	
	ع	17.22	16.71	4.50	19.14	22.62	6.68	
	ن		134			64		198
	س		75.51			88.51		79.72
	ع		16.58			21.10		19.11

ن = عدد افراد المجموعة، س = الوسط الحسابى، ع = الانحراف المعيارى

أما مستوى الخوف من النجاح على وفق متغيرات البحث، فقد استخدم تحليل التباين الثنائى Two - Way ANOVA (2 X2) لمعرفة اثر متغيرى الجنس (ذكور، اناث) والمهنة (طلبة، غير طلبة) . كشفت نتائج التحليل الإحصائى أن أحد التأثيرات الرئيسية main effects دال إحصائيا عند مستوى <0.001 وهو متغير المهنة، إذ كان متوسط الطلبة 75.51 ومتوسط غير الطلبة 51 .88 وهذا يدل أن غير الطلبة لديهم شعور بالخوف من النجاح أعلى من الطلبة. أما التأثير الثانوى Secondary effect والمتمثل فى التفاعل الثنائى فلم يكن دالا احصائيا. والجدول (7) يتضمن خلاصة نتائج تحليل التباين الثنائى.

واما متغير الحالة الاجتماعية (متزوج، اعزب،

الجدول (7)

خلاصة نتائج تحليل التباين 2x2 للكشف عن اثر الجنس والمهنة على الخوف من النجاح

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الاحتمال
الجنس (أ)	334.8	1	334.8	1.025	غير دالة
المهنة (ب)	732.7	1	7320.7	22.424	0.001
التفاعل (أ × ب)	942.2	1	942.2	2.886	غير دالة
بين الخلايا	63334.5	194	326.47		

قيمة ف الجدولية عند مستوى 0.05 وبدرجة حرية 194.1 تساوى 3.89

قيمة ف الجدولية عند مستوى 0.01 وبدرجة حرية 194.1 تساوى 6.76

قيمة ف الجدولية عند مستوى 0.001 وبدرجة حرية 1 .194 تساوى 11.2

ارمل)، فلم يدخل مع متغيرى الجنس والمهنة، لوجود خلايا شاغرة (ارمل، ذكور) وهذه الخلايا لاتتيح فرصة لظهور التفاعل بين المتغيرات.

استخدم تحليل التباين الاحادى -one - Way ANO VA - مع الطلبة وغير الطلبة كل على حدة، لأن متغير المهنة دال احصائيا . كشفت نتائج التحليل الاحصائى أن متغير الحالة الإجتماعية غير دال فى كلا التحليلين. والجدولان (8) و (9) يتضمنان خلاصة نتائج تحليل التباين الأحادى.

الجدول (8)

نتائج تحليل التباين الاحادى للكشف فى اثر متغير الحالة الاجتماعية لدى الطلبة ن = 134

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الاحتمال
بين المجموعات	66.67	2	33.335	0.1197	غير دالة
داخل المجموعات	36480.8	131	278.479		

قيمة ف الجدولية عند مستوى 0.05 وبدرجة حرية (2، 131) تساوى 3.07

قيمة ف الجدولية عند مستوى 0.01 وبدرجة حرية (2، 131) تساوى 4.79

قيمة ف الجدولية عند مستوى 0.001 وبدرجة حرية (2، 131) تساوى 32 .7

الجدول (9)
خلاصة نتائج تحليل التباين الاحادى للكشف عن اثر متغير الحالة
الاجتماعية لدى غير الطلبة ن = 64

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الاحتمال
بين المجموعات	1513.03	2	756.515	1.738	غير دالة
داخل المجموعات	26550.95	61	435.261		

قيمة ف الجدولية عند مستوى 0.05 وبدرجة حرية (61.2) تساوى 3.15
قيمة ف الجدولية عند مستوى 0.01 وبدرجة حرية (61.2) تساوى 4.98
قيمة ف الجدولية عند مستوى 0.001 وبدرجة حرية (61.2) تساوى 7.76

ولمعرفة طبيعة العلاقة بين العمر الزمنى والخوف من النجاح، بلغ معامل ارتباط بيرسون 0.207 وهو دال عند مستوى <0.01 حيث كانت قيمة معامل الارتباط الجدولية 0.182 بافتراض اختيار ذى ذيلين، وهذا يعنى أن العلاقة طردية بين المتغيرين فكلما ازداد العمر ارتفع مستوى الخوف من النجاح . من جهة اخرى حسب الارتباط بين العمر والخوف للطلبة وغير كل على حدة، لان الفرق دال احصائيا فى متغير المهنة. بلغ معامل الارتباط لدى الطلبة ـ 0.018 ولدى غير الطلبة 0.081 وكلاهما غير دال عند أى من مستويات الدلالة.

ثانيا ـ مناقشة النتائج

اشارت نتائج الهدف الأول للبحث إلى أن مقياس الكتانى (1994) يتمتع بمؤشرات سايكومترية مقبولة، تتيح امكانية استخدامه فى البيئة الليبية سواء مع الطلبة أو غير الطلبة، وهذه النتيجة تدعم فكرة استخدام مقاييس عربية أو تصميم مقاييس خاصة بالبيئة العربية، لأن الاختبار كما يقول (مليكة، 1970) مادة حضارية تستمد مضمونها من البيئة المصمم لها، كما تشجع هذه النتيجة امكانية استخدام المقياس فى بيئات عربية أخرى بعد التحرى عن مؤشرات الصدق والثبات، لنتمكن من اجراء الدراسات عبر الثقافات Cross - Cluture التى تعانى مكتبتنا العربية من نقص حاد فيها، ولعل اهم الأسباب عدم وجود أدوات قياس صالحة للإستخدام فى البلاد العربية.

اما نتائج الهدف الثانى فقد اشارت إلى عدم وجود فروق دالة فى متغير الجنس، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة كوسوم (1979) وسامانيكو (1980) وكرونيبرجر (1982) وياماپوشى (1982) وايكوشال (1983) وايرلاند (1983) و وكوفمان (1983)، فى حين تختلف مع فروض هورنر فى أن الاناث يعانين خوفا من النجاح أعلى من الذكور وكذلك تختلف مع نتائج دراسة موناهان واخرين (1974) (المذكورة فى 1975 و Mednick & et al) ونشل واخرين (١٩٧٤) وبتلر وناسيان (1975) ومندلسون (1978) وسلاتر (1981) وراى (1982) وثومسن (1984) واشايامـا وكاباسول (1985) والكتانى (1994) فضلا عن اختلاف هذه النتيجة مع دراستى هوفمان (1974) وبرونسون (1982) اللتين توصلتا إلى أن الذكور يعانون خوفا من

النجاح يمكن أن يفسر على أن الانثى تواجه النجاح على أنه ليس خروجا عن معايير الدور الجنسي، كما يمكن أن يفسر على أساس تقارب نسبة الذين يعانون الخوف من النجاح (لدى الذكور 35٪ ولدى الاناث 27 ٪)، مع نسبة الذين لايعانون (لدى الذكور 75٪ لدى الاناث 73 ٪) أن هذه ألنتيجة بحاجة إلى التأكد منها فى بيئات عربية اخرى وربما فى مدن ليبية اخرى ، لأنها اختلفت مع نتائج الكناني (1994) الذي توصل إلى أن الاناث فى العراق أكثر خوفا من الذكور مع مراعاة عينة البحث الحالي تضمنت طلبة وغير طلبة فى حين كانت عينة الكناني طلبة فقط.

واشارت النتائج كذلك لى وجود فروق دالة فى متغير المهنة، حيث بلغ متوسط الطلبة 75.51 درجة، ومتوسط غير الطلبة 88.51 درجة، وتفسر هذه النتيجة على أن الحياة المهنية لغير الطلبة (ربات بيوت، عمال، مدرسين، مهندسين، اساتذة جامعة... الخ) تنطوى على حالات تنافس واثبات ذات عديدة ومتنوعة تؤدى إلى مشاعر معاكسة لتحاشي النجاح وتقليله، ربما لتجنب المنافسة واحتمالات الرفض الاجتماعي والعدوان من الآخرين، كما أن تعدد المسئوليات فى البيت أو فى العمل يؤدى بالفرد إلى هذا الشعور. أن هذه النتيجة تدعو إلى التفكير فى طبيعة السمات الشخصية لهؤلاء الأفراد، هل هم انطوائيون؟ يشعرون بالوحدة النفسية؟ أم اناس اجتماعيون؟ وهل يمتلكون سمة المبادأة ؟ أم يحتاجون إلى الدفع والتشجيع فى أداء الواجبات؟

أما متغير الحالة الاجتماعية، فقد اشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة، أى أن الفرد- سواء أكان أعزبا أم متزوجا أم أرمل - لايختلف احصائيا مستوى شعوره بالخوف من النجاح عن غيره. أن صغر حجم العينة وبخاصة وجود خليتين شاغرتين فى العينة (طالب/ غير طالب، ارمل، ذكر)، يدعو إلى التريث فى تقديم تفسير دقيق لهذه النتيجة، وعدم الحصول على دراسات سابقة حول هذا المتغير يؤدى إلى اقتراح اجراء دراسات أخرى يكون فيها حجم العينة متساويا أو متقاربا بحسب الحالة الاجتماعية.

وأخير اشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة ودالة بين العمر الزمني ومستوى الخوف من النجاح، أى كلما ازداد العمر ارتفع مستوى الخوف من النجاح. أن هذه النتيجة تتفق مع رأى هورنر فى «أن الخوف يزداد عند الاناث مع العمر حتى يصل إلى سن ما بعد الجامعة...» (Hoffman, 1974) لكن يجب الانتباه إلى أن الفروق بين الذكور والإناث فى البحث الحالي غير دالة وبالتالي فإن العلاقة بين العمر والخوف لدى الإناث لايمكن حساب كل منها على حدة، وهذا يجعل رأى هورنر ذا فائدة محدودة فى تفسير النتيجة الحالية، لذلك نقترح اجراء بحث يكون فيه حجم العينة اكبر والفروق دالة بين الذكور والاناث، لمعرفة ما إذا كانت العلاقة منحنية بين العمر والخوف كما ترى هورنر أم لا؟

ثالثا - الاستنتاج

لقد اعتاد الإنسان الخوف من الفشل، والابتعاد عنه ، ألا أنه لم يعتد الخوف من النجاح ولم يتوقع يوما أنه سيخاف من نجاحه، لكن ماتينا هورنر توصلت إلى أن الأنثى تخاف من النجاح عندما يؤدى إلى فقدان انوثتها وخروجها عن معاير الدور الجنسي المرسوم لها ضمن التنشئة الاجتماعية والعادات والتقاليد... الخ، وفى البيئة الليبية توصل البحث إلى أن الاناث لايعانين خوفا من النجاح، وأن مستواه لديهن لايختلف عن الذكور، أضف إلى ذلك أن غير الطلبة يعانون خوفا من النجاح أكثر من الطلبة وأن العمر يرتبط طرديا مع الخوف، أما الحالة الاجتماعية فإنها لاتؤثر فى مستوى الخوف من النجاح. كما توصل البحث الحالي إلى تكييف اداة قياس تتمتع بموشرات سايكومترية مقبولة فى البيئة الليبية تمكن الباحثين من استخدامها دون الحاجة إلى استخراج الصدق والثبات سواء فى الأبحاث العلمية ام فى الارشاد والتوجيه والعلاج النفسي وتحقيقا لهذه الفائدة فإن الملحق (I) يتضمن الصورة المكيفة من مقياس الخوف من النجاح فى البيئة الليبية.

تأسيسا على ماتقدم يمكن القول أننا كأفراد (ذكور أو اناث) نخاف النجاح والفشل معا، إذ لايوجد من لايخاف النجاح كما لايوجد من لايخاف الفشل.

المراجع العربية

١ ـ أو حطب، فؤاد؛ عثمان، سيد أحمد؛ وصادق، امال (1993) . التقويم النفسى ط3، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

٢ ـ رمزى، ناهدة (1975) . الابداع وسمات الشخصية لدى الاناث، فى تركى، مصطفى أحمد، بحوث فى سايكولوجية الشخصية بالبلاد العربية، القاهرة، المطبعة الفنية.

٣ ـ القيسى، طالب ناصر (1998) . الأفكار اللاعقلانية عند طلبة جامعة قاريونس بحث مرسل للنشر.

٤ ـ كاظم، على مهدى؛ وياسر، عامر حسن (1997)، انماط السيطرة المخية لدى طلبة كليات التربية فى جامعة قاريونس. بحث مرسل للنشر.

٥ ـ كاظم، على مهدى (1998) . مقياس قاريونس لسمات الشخصية. بحث تحت الانجاز.

٦ ـ كاظم، على مهدى؛ العبيدى، نورى جودى؛ والجبورى، عبدالحسين مجيد (1998) القيم لدى طلبة الجامعة فى الجماهيرية الليبية. بحث تحت الإنجاز.

٧ ـ الكنانى، سعد عزيز (1994) . الخوف من النجاح وعلاقته بالذكورة ـ الانوثة لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الأداب، جامعة بغداد.

٨ ـ مرعى، توفيق؛ وبلقيس، احمد (1984) . الميسر فى علم النفس الاجتماعى الاردن، عمان: دار الفرقان.

٩ ـ مليكة، لويس كامل (1970) . الاختبار السايكولوجى اطار حضارى ـ اجتماعى فى مليكة، قراءات فى علم النفس الاجتماعى فى البلاد العربية، المجلد (٢) 62 - 83.

١٠ ـ ياسر، عامر حسن؛ وكاظم، على مهدى (1997) . المعالجة المعلوماتية لدى طلبة جامعة قاريونس، مجلة كلية الاداب والعلوم / المرج، العدد الاول.

١١ ـ ياسر، عامر حسن؛ وكاظم ، على مهدى (1998) . اساليب التعلم لدى طلبة جامعة قاريونس، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد الثالث والثلاثون، 48 - 64.

المراجع الأجنبية

12 - **Anastasi, A.** (1976). Psychological Testing. New York: Mcmillan Publishing Gompany

13 - **Anastasi, A** (1988). Psychological Testing, 6 th ed.New York Mcmillan Publishing Company.

14 - **Atkinson, J. W & Raynor, J. O.** (1978). Personality Motivation, and achievement. New York: Hemisphere Publishing Corporation.

15 - **Baker, E. G.** (1978). The effect of Parental achievement on fear of success. Dissertation Abstracts International, 39 (2) 949.

16 - **Baron, R.: Byree, D. & Kantowitz, B. H.** (1981). Psychology Understanding Behavior 2 nd ed. Japan.

17 - **Biddle, B. J.; & Thomas, E. J.** (1966). Role Theory: Concepts and research. New York: J ohn Wiley

18 - **Bronson, s. L.** (1982). A psychoanalytic interpretation of fear of success in male and female. Dissertation Abstracts International (43) 1970.

19 - **Brown, R.** (1965). Social Psychology. New York: Macmillan Company.

20 - **Butler, R.; & Nisan, M.** (1975). Who is Afraid of Success? and Why? Journal of Youth and Adolescence 4 (3) 259 - 260.

21 - **Cook, E. A.** (1984). is Fesr of success amotive. Adolescence (19). 667.

22 - **Cossum, C.C.** (1979). Fear of success among Female and male Freshman engineering majors & degree Working engineers, Dissertation Abstracts international 40 (3) 1330.

23 - **Donelson, E.;& Gullahorn, J. E.** (1997) Women: apsy Chological Perspective. . New York: John Wiley and sons.

24 - **Dreyer, A.** s. (1954). Aspiration Behavior as influenced by expectation and group comparison. Journal of Human Relations 7.

25 - **Dufresne, J. R.** (1979). the effects of fear of success, Gender and type of dyad on performance on acompetitive - Collaboration decision - making task, Dissertation Abstracts International 39 (12) 6115.

26 - **Egusa, J. R**(1983). Acomparative study of third - Generatiom Japanese - American males and Females In relation to : The Motive to avoid success. Dissertation Abstracts International 44 (8).

27 - **Elisha, D.** (1980). Fear of success and fear of Failure: discussion and an empirical Inverstigation nestigation. dissertation Abstracts International 40 (10) 412.

28 - **Festinger, L.** (1954). A Theory of social Comparison Processes. Journal of Human Relations (7) 126.

29 - **Fleming, J.** (1978). Fear of success, achievement - related motive and behavior in Black college Women, Journal of Clinical Psychology (31) 695.

30 - **Gergen, K. J.** (1981) . social psychology. New York: Harcourt Brace Iovanovich.

31 - **Goldstein, A. B.** (1981). Women fear of success as it related to the mothers - daughters relationship. fear of loss of affiliation and afear of competiton. Dissertation Abstracts Internatinal 41(12) 4663.

32 - **Herron, A. R.** (1984). Fear of success in Professionally - oriented Women: its relationship to Family structure. Dissertation Abstracts International 45 (2) 671.

33 - **Hoffman, L. W.** (1974). Fear of success in males and females. Journal of consuling & Clinical Psychology (42) 303 - 309.

34 - **Ireland, M. M.** (1983). Interrelationships among Construts of fear of success. Locus of control, Sex Role Orientation For acommunity college sample differentiated by sex. ethnicity, and traditionality of Major relative to ones sex, Dissertation Abstracts International 44 (2) 438.

35 - **Ishiyama, F. I.; & Chabassol, D. J.** (1985). Adolescents fear of social Consequences of academic Success as a Function of age and sex. Joural of Youth & Adolescence 14 (1) 37.

36 - **Kaplan, H.** s. (1979). Disorder of sexual desire, New York: Abrunner/ Mazel Publication.

37 - **Karaenick, S. A.; & Marshall, J. M.** (1974). Performance of Females as afunction of fear of success. fear of Failure, Type of opponent and performance Contingent feed back, Journal of Personality (42) 188 200.

38 - **Kovelman, R.** (1983). The etiology of fear of success and its Implications For defence mechanisms, Dissertation Abstracts International 44 (2) 610.

39 - **Kripke, C. F.** (1980). The motive to avoid success and its impact on vocational shoices of senior college Women. Dissertation Abstracts International 41 (5) 2016.

40 - **Kronberger, C. V.** (1982). Fear of Success Relationship Between Competitors, & achievement Performance of Women, Dissertation Abstracts International 43 (11) 3775.

41 - **Lebron - Rodriguez, D. E.** (1980). Sex roles, Fear of success and anxiety as related to sex, Socionomic status and ethnic Group Among Whites Blacks, and pure to ricans, Dissertation Abstracts International (41) 735.

42 - **Lefcourt, H. M.** (1976). Locus of Control: Current trends in Theory and Research. New York: Jon Wily & son.

43 - **Lips, H.; & Colwill, N.** (1978). The Psychology of sex differnces, New Jeresy: Prentice - Hall,Inc.

44 - **Mcclelland, D. C.** (1985). Human Motivation. New-York: scott, Foreman, and Company.

45 - **Mednick, M. T.; Tanger, s. s.; And Hoffman, L. W** (1975). Women and achievement. New York: Hemisphere Publishing Corporation.

46 - **Mendelsohn, V. A** (1978). The relationship of depression and intropunitiveness to the motive to avoid success in college Population. Dissertation Abstracts international 41 (4) 1517.

47 - **Miller, J. R** (1984). The relationship of fear of success to Perceived Parental attitudes toward success and autonomy Dissertation Abstracts International 45 (2) 2086.

48 - **Mussen, P. H.; Conger, J. J; & Kagan, J.** (1974). Child develoment and Personality. New York; Harper & Row Publishing.

49 - **Pappo, M.** (1983). Fear of success: the Construction and Validation of measuring instrument. Journal of Personal Assessment. 47 (1) 36.

50 - **Ray, J. J** (1982). Fear of success and Level of aspiration. The Journal of Social Psychology. 125 (3) 395.

51 - **samaneigo, S.** (1980). The motive to avoid academic and Vocational success in hispanic american Women. Dissertation Abstracts International (41) 3197.

52 - **Severy, L. J.; Brigham, J. C.; & Schlenker, B. R.** (1979). Acontemporaty introdution to social Psychology. New York: Mc Graw - Hill.

53 - **shaw,M. E. Constanzop. R** (1982) Theories of social Psychology Newyork: Mc. Graw - Hill

54 - **Slater, P. M.** (1981). The relationship Between Pressure and Performance: Exploring an optimal ashievement Pressure model and its implication for gender based theories. Dissertation Abstracts International (42) 1238.

55 - **Thomeson, W. K.** (1984). The relationsgip of sex, fear of success, Locus of control, and the use of Power to achievement to related Behavior in black High school studeuts. Dissrtation Abstracts International 45 (1). 368.

56 - **Tresemer, D. W. (1977). Fear of** success. New York: Adivision of Plenum Publishing Corporation.

57 - **Vall. F.. P.** (1975). Motivtion: Theory and issues. New York: Wodsworth Publishing Company.

58 - **Winchel, R.; Fenner, D. & shaver, P.** (1974). Impact of Coeducation on Fear of success imagery expressed by male and female high school student. Journal of Education Psychology. (66) 726.

59 - **Wrightsman, L.; & Deaux, K** (1981). social Psychology in the 80 3rd ed. California: Brooks - Cole.

60 - **Yamauchi,M.** (1982). Fear of success for male and Female in Competitive and non Competitive Situations. Dissertation Abstracts Interational 42 (9) 3672.

61 - **Zuckerman , M. & Allison, s.** (1976). An objective measure of fear of success: Construction and Validation. Journal of Personality Assessment 40 (4) 422.

بعض سمات الشخصية المصرية وأبعادها

د. عبداللطيف محمد خليفة

أستاذ علم النفس المساعد

كلية الآداب ـ جامعة القاهرة

د. شعبان جاب الله رضوان

مدرس علم النفس

كلية الآداب ـ جامعة القاهرة

مقدمة

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن سمات الشخصية المصرية المعاصرة، كما يتصورها بعض أفراد المجتمع المصرى، وإلقاء الضوء على الأبعاد الأساسية التى تنتظمها هذه الشخصية.

ويعد موضوع الشخصية القومية من الموضوعات التى تمثل اهتمام كثير من العلماء من تخصصات عديدة بالإضافة إلى علم النفس الاجتماعى مثل الأنثروبولوجيا وعلم الاجتماع، والاقتصاد، والتاريخ... إلخ (عاطف وصفى، ١٩٨١، ص٢٢٠؛ Inkeles & Levinson, 1975).

وقد استشهد «سويف» بموضوع الطابع القومى للشخصية لكى يبين علاقة علم النفس الاجتماعى بعلم الاقتصاد. موضحاً أن الدارس لمثل هذا الموضوع لا يستطيع أن يغفل أهمية البناء الاقتصادى للمجتمع فى شكله العام ولا فى الكثير من تفاصيله. وخاصة عندما نكون بصدد المقارنة بين الشخصيات المتوالية فى مجتمعات على مستويات مختلفة من حيث التقدم الاقتصادى، أو المقارنة بين الشخصية المتوالية فى مجتمع واحد فى فترتين تاريختين مختلفتين (مصطفى سويف، ١٩٨٣، ص٧٩).

وتهدف دراسة موضوع الطابع القومى للشخصية إلى دراسة أكثر سمات الشخصية شيوعاً فى أى مجتمع، للوصول إلى صورة مؤلفة من هذه السمات تسمى الشخصية المنوالية Modal Personality، نسبة إلى المنوال، وهو مقياس إحصائى يشير إلى أكثر القيم شيوعاً فى أفراد أى مجموعة نقوم ببحثها. وقد يكتفى الباحث بهذا الوصف، أو يتبعه بمحاولة تفسير نشوء هذه السمات، أو بدراسة مقارنة بين الشخصية المنوالية فى عدد من المجتمعات (المرجع السابق، ص٧٨-٧٩).

ويستند موضوع الشخصية القومية فى قيامه إلى وجود حد أدنى من التشابه فى عمليات التكيف الأساسية التى تتم لدى أبناء القومية الواحدة نتيجة لتوفر درجة من التشابه فى شروط البيئة تتضاءل أحياناً وتتضخم أحياناً أخرى تبعاً لعدة عوامل اجتماعية واقتصادية وسياسية وجغرافية وسيكولوجية، وبالتالى يتضاءل أو يتضخم ذلك القدر من التشابه فى عمليات التكيف المترتب عليها. وهكذا يصعب أحياناً تحديد معالم الطابع القومى للشخصية، وأحياناً يكون ذلك ميسوراً نسبياً (مصطفى سويف، ١٩٦٠، ص٤٠٦).

ويتسق ذلك مع ما أشار إليه «كلوكهون، وموراى، وشنيدر C. Kluckhohn, H.A. Murray & D.M. Schneider فى كتابهم : الشخصية فى الطبيعة والمجتمع والثقافة - من أن كل إنسان هو فى بعض جوانبه :

أ) يشبه كل الناس (معايير كلية عامة).

ب) يشبه بعض الناس (معايير جمعية).

جـ) لا يشبه أى إنسان (معايير فردية خاصة).

(سيد غنيم، ١٩٧٢)

وبوجه عام تهدف دراسة الطابع القومى للشخصية فى مجتمع معين إلى الكشف عن سمات أو خصال شخصية أفراده، والتى تتسم بدرجة من الثبات النسبى، وتميز هذا المجتمع عن غيره من المجتمعات بوجه عام، وسلوك أفراده وتصرفاتهم وطرق تفكيرهم بوجه خاص. وقد تبين أن هناك أهمية كبيرة لدراسة موضوع الطابع القومى للشخصية، وما تتصف به الأمم والشعوب المختلفة من سمات إيجابية أو سلبية، فى جوانب عدة منها فهم هذه الشعوب أو المجتمعات، وإمكانية التفسير والتنبؤ بسلوك أفرادها. وهى الأهداف الثلاثة لأى دراسة علمية.

ونحاول فيما يلى بيان أهمية دراسة الطابع القومى للشخصية سواء من الناحية النظرية، أو التطبيقية العملية. وذلك على النحو التالى :

١ - اختزال الوقت والجهد لأنها تقدم أطراً عامة لفهم سلوك الآخرين، وبالتالى كيفية التعامل معهم، والتنبؤ بسلوكهم.

٢ - تفيد مثل هذه الدراسات فى مجال العلاقات الدولية والدبلوماسية.

٣ - إن عملية التصنيف بعامة بما تتضمنه من تعميم واختزال وتجريد وتنبؤ إنما تحقق هدفاً أساسياً من الأهداف التوافقية للعلم.

٤ - إمكانية التغيير التدريجى للشخصية من خلال تغيير المكونات الثقافية المؤثرة فيها (قدرى حفنى، ١٩٩٣، ص٢٧؛ سامية الساعاتى، ١٩٨٣، ص ص ٢٥٧-٢٥٨).

٥ - هناك أيضاً أهمية تربوية لمثل هذا النوع من الدراسات تتمثل فى مراجعة السلبيات، وإعادة التخطيط لأساليب التنشئة الاجتماعية والسياسية والتعليمية.. إلخ. وهو ما أشار إليه «القوصى» عند حديثه عن شيوع الكثير من السمات السلبية فى الشخصية المصرية. موضحاً أن بناء الإنسان وإنماء سلوكياته ليس مسئولية النظم التعليمية وحدها. ولكن هناك نظماً أخرى أشمل منها، وأكبر سيطرة وسلطاناً، وعليها بالطبع مسئولياتها. والتعليم المقصود هنا مدرسى وغير مدرسى (نظامى ولا نظامى). والتعليم غير المدرسى النظامى هو الذى يرد إلينا من وسائل الإعلام المختلفة.. ويمكن التخطيط له بحيث يسير فى اتجاه تحقيق الأهداف السلوكية المنشودة

بشرط أن تبنى على أسس علمية سليمة (عبدالعزيز القوصى، ١٩٨٧).

٦ - كما أوضح «حامد عمار» أن وظيفة التعرف على الذات والوعى بخصائصها وسماتها السلبية على وجه الخصوص، ضرورة لازمة للحركة والتغيير والمطابقة بين الفعل والقول. وأشار إلى أن دراسة الأنماط الاجتماعية للشخصية قد تتعرض إلى الاستنكار بدافع الكبرياء الوطنى والقومى، خاصة أنها تركز على السمات السلبية. ويرد على ذلك بأن هذا النقد سمة من سمات نزعة التمويه فى شخصية الناقدين الذين يريدون التستر والمخادعة على مواجهة حقائق الواقع (حامد عمار، ١٩٩٢، ص١٧٤). فالمصارحة بالعيوب - حتى لو كانت قاسية - أفضل كثير للمجتمع، كى نستحثه بالبحث عن دواء لعلاج الداء الذى نتصارح به. هذا علاوة على رفع وعى الناس بحقيقة الواقع بما يجعلهم يشاركون بفاعلية فى تغيير السلبيات وتدعيم الإيجابيات (فرج عبدالقادر طه، ١٩٩٤، ص١٨٤).

٧ - كذلك تساعد دراسة الشخصية القومية المصرية على بناء الحركة الدعائية، وتمكننا من التخطيط للتغيير الاجتماعى والسياسى على المدى البعيد. فهى إذ تبرز الشعب المصرى بطابع سلوكى معين، إنما تبرزه كجزء من العالم العربى، فى إطار التشابه فى وحدة اللغة والتاريخ والثقافة. ومن ثم تعزز المفهوم الصحيح للوحدة (حمدى ياسين، ١٩٨٦، ص١٨).

وعلى الرغم من أهمية دراسة موضوع الطابع القومى للشخصية والإرهاصات المبكرة عنه، فإنه لم يحظ بالإهتمام العلمى المتخصص إلا منذ الحرب العالمية الثانية. وذلك لأسباب عسكرية وسياسية فرضتها ظروف هذه الحرب.

الدراسات السابقة :

قبل أن نعرض لتراث الدراسات العلمية السابقة التى تناولت الشخصية القومية العربية عامة والمصرية خاصة تجدر الإشارة إلى الإرهاصات المبكرة فى هذا المجال، حيث تحدث كثير من المؤرخين عن مصر عبر تاريخها الطويل. فقد تحدث «هيرودوت» - على سبيل المثال - عن مصر قبل الميلاد، يصف أرضها وآثارها ونهرها، وعادات المصريين وطقوسهم وعقائدهم الدينية. وقد أنصف «هيرودوت» المصريين فى كثير مما كتبه عنهم، فهو يعترف بتفوقهم فى ميادين العلوم والمعارف التى أفادت الإنسانية منها بعامة. ومع ذلك فإن هناك كثير من السلبيات وأوجه القصور فيما كتبه «هيرودوت» عن ملامح المصريين وعاداتهم. (محمد بيومى مهران، ١٩٩٢، ص٢٧٦).

كما تناول «ديودور الصقلى» (حوالى ٨٠-٣٠ ق.م) أوضاع مصر السياسية والاجتماعية والدينية، ولكنه كان أكثر إنصافاً للمصريين من هيرودوت، وأكثر فطنة فى تفسير عقائدهم (المرجع السابق، ص٢٨٤).

كما تحدث العلامة «ابن خلدون» فى مقدمته عن بعض السمات التى يتصفُ بها العرب، فأشار إلى «أن العرب لا يتغلبون إلا على البسائط، ذلك أنهم بطبيعتهم أميل إلى التوحش الذى فيهم... إلخ (عبدالرحمن بن خلدون، ١٩٨٨، ص١٨٦). كما أوضح «ابن خلدون» أن العرب لا يحصل لهم الملك إلا بصبغة دينية من نبوة أو ولاية أو أثر عظيم من الدين على الجملة. والسبب فى ذلك أنهم لخلق التوحش الذى فيهم أصعب الأمم انقياداً بعضهم لبعض للغلظة والأنفة وبعد الهمة والمنافسة فى الرئاسة... إلخ (المرجع السابق، ص ص ١٨٩-١٩٠).

وفى تاريخ مصر الحديث نجد كتاب وصف مصر الذى ألفه علماء الحملة الفرنسية. ونشر باللغة الفرنسية فى عدة مجلدات تناول أحدها عادات وتقاليد سكان مصر المحدثين، وقام بهذه الدراسة «شابرول» Chabrol الذى تحدث عن صعوبة الكشف عما فى نفوس المصريين، وأنهم يتسمون بالغفلة، والخمول، واحترامهم لكبار السن، وتقديس الأولياء الموتى، والخجل، وذكر أن المصريين ليسوا أسخياء بطبعهم بل مجبوبون على فعل الخير

(شابرول، ١٩٩٢، مواضع متفرقة). هناك أيضاً كتاب «ونيفريد بلاكمان» بعنوان «فلاحوا مصر العليا» الذى ظهر عام ١٩٢٧ باللغة الإنجليزية ثم ترجم إلى الفرنسية. ويناقش الحياة الدينية والاجتماعية فى مصر (رشدى صالح، ١٩٦٩).

وفى فترة الاحتلال الإنجليزى لمصر ظهرت بعض الدراسات التى قدمت أوصافاً للشخصية المصرية. منها دراسة أحد الآباء المسيحيين هو الأب «هنرى عيروط»، والتى وصف فيها الشخصية المصرية بالاعتقاد فى الخرافات والكسل، واللامبالاة، والقدرية، وعدم تحمل المسئولية. كما ظهر فى هذه الفترة دراسة «وليم لين» أحد المستشرقين الإنجليز، وركزت على وصف عادات سكان مدينة القاهرة وتقاليدهم (أحمد زايد، ١٩٩٠).

وهكذا جاءت الإرهاصات الأولى حول شخصية الشعب المصرى من خلال الأجانب الذين اتسمت آراؤهم بالذاتية، وتعمدوا بشكل واضح إلى وصف الشخصية المصرية بسمات سلبية، لكى يجدوا من خلالها مبرراً لاستعمارهم.

ونعرض فيما يلى للدراسات السابقة التى اهتمت بموضوع الطابع القومى للشخصية العربية عامة، والمصرية خاصة، والتى حاولت إبراز الصفات والخصال التى تتسم بها هذه الشخصية. وذلك فى ضوء تقسيمها إلى الفئات الثلاث التالية :

الفئة الأولى : الدراسات التى تناولت الشخصية العربية.

الفئة الثانية : الدراسات التى تناولت الشخصية المصرية.

الفئة الثالثة : الدراسات الثقافية المقارنة بين الشخصية المصرية وبعض الشخصيات القومية الأخرى.

الفئة الأولى : الدراسات التى تناولت الشخصية العربية:

على الرغم من أن الدراسة الحالية تتناول الشخصية المصرية، فإننا لا نستطيع إهمال الدراسات التى تناولت الشخصية العربية، باعتبار أن الشخصية المصرية تنتمى إلى الشخصية العربية، ومن ثم فإن دراسات هذه الفئة يمكن أن تلقى بعض الضوء على الشخصية المصرية.

أجرى «جورج جاردنر» G. Gardner دراسة موضوعية للشخصية العربية ضمن البرنامج المتكامل لدراسة العوامل الحضارية والاجتماعية والنفسية السائدة فى الشرق الأوسط. وقد أشار الباحث إلى وجود تغير ملحوظ فى العديد من السمات السلبية فى الشخصية العربية نحو المزيد من الإيجابية والفاعلية مثل التماسك والوعى الثقافى والنظام، كما أنها تتسم بالوعى والذكاء، على الرغم من وجود شعور بالدونية لديها نتيجة قرون طويلة من السيطرة الأجنبية. (Gardner, 1959)

وعلى الطرف الآخر، نجد دراسات متعددة أجراها باحثون متحيزون ضد العرب، ومن ثم اتسمت نتائجها بالتشويه المتعمد للشخصية العربية، ومن ذلك دراسة «سنية حمادى» (Hamady, 1960)، والتى تعد من المراجع الأساسية التى اعتمد عليها بعض الباحثين الغربيين والإسرائيليين فى كتاباتهم عن الشخصية العربية، وقد أوضحت نتائج هذه الدراسة أن من سمات الشخصية العربية ما يأتى :

١ - الفردية الشديدة.

٢ - الشك فى الآخرين.

٣ - المسايرة والمجاراة والنفاق.

٤ - قيام التعاون السائد بين العرب على أسس نفعية.

ومن أوجه النقد التى وجهت إلى هذه الدراسة، أن الباحثة - وهى أمريكية ذات أصل لبنانى - قد اعتمدت على ذاكرتها، وعلى انطباعاتها الشخصية فى الإخبار عن حضارتها، بما يثير الشك حول الثقة المنهجية للدراسة، وما كشفت عنه من نتائج.

كما قام «ميشيل سليمان» بدراستين، إحداهما حول اتجاهات الصحافة الأمريكية نحو الشخصية العربية والإسرائيلية أثناء حرب السويس سنة ١٩٥٦ . وتشير نتائجها إلى أن من سمات الشخصية العربية، البداوة، والفقر، والتفكك، وانخفاض مستوى التعليم، وعدم الأمانة، وبعض الصفات الطيبة، ولكنها ذات تكرار محدود مقارنة بالصفات السلبية السابقة. في حين قدمت هذه الصحافة صورة إيجابية عن الشخصية الإسرائيلية، ولم تنسب إليها أية سمة سلبية. أما الدراسة الثانية، فقد تناولت اتجاهات الصحافة الأمريكية نحو الشخصية العربية والإسرائيلية أثناء حرب سنة ١٩٦٧ ، وما طرأ عليها من تغير خلال الفترة من سنة ١٩٥٦ إلى سنة ١٩٦٧ ، وقد تبين من هذه الدراسة وجود بعض الاختلافات مقارنة بنتائج الدراسة الأولى، حيث انخفض تكرار بعض الصفات مثل البداوة والفقر، وارتفع تكرار صفات أخرى مثل التفكك وعدم الأمانة، مقارنة بصورة الشخصة العربية سنة ١٩٥٦ . وفي مقابل هذه الصورة السلبية، قدمت الصحافة الأمريكية صورة إيجابية للشخصية الإسرائيلية تمثلت في الروح البطولية، والاعتماد على النفس والثقة بها، والكفاءة والأمانة، وتشير نتائج هاتين الدراستين إلى التحيز ضد الشخصية العربية. (من خلال : السيد يسين، ١٩٧٤، ص ص ١٠٣ : ١٤٤)

وامتداداً لهذه السلسلة من الدراسات التي استهدفت تشويه الشخصية العربية، أجرى «هاركابي Harkabi» عالم الاجتماع الإسرائيلي دراسة حول أسباب انهيار العرب في حرب ١٩٦٧، معتمداً على عدد من الدراسات التي قدمت صورة سلبية للشخصية العربية، وقد أشار إلى أن هزيمة العرب في هذه الحرب لا ترجع فقط إلى عوامل عسكرية، ولكن أيضاً إلى عوامل ضعف في الشخصية القومية العربية، والتي من أهم سماتها : الفردية المفرطة، والسلبية، وتضخم الأنا. (Harkabi, 1967)

ونتيجة لهذا التوجه، أجريت عدة دراسات استهدفت الكشف عن محاولات التشويه المتعمد للشخصية العربية، وإبراز دور الحروب في تشكيل الصورة القومية، ومن ذلك دراسة «نادية سالم»، والتي هدفت منها إلى الكشف عن الصورة القومية للشخصية العربية والشخصية الإسرائيلية في صحافة الولايات المتحدة الأمريكية في فترتين : الأولى : بعد هزيمة حرب يونيه سنة ١٩٦٧ . والثانية : بعد انتصار حرب أكتوبر سنة ١٩٧٣ . (نادية سالم، ١٩٧٨).

ومن الدراسات النقدية أيضاً لمحاولات التشويه المتعمد للشخصية العربية دراسة «محيي الدين صبحي» التي أوضح فيها أن الكتاب العنصريين يصورون نقائص الوضع على أنها نتيجة طبيعية ثابتة في فطرة الشخصية العربية. واستشهد الباحث في ذلك بما كتبه «رفائيل باتاي» عن العقل العربي، والذي أشار فيه إلى أن سلوك الإنسان العربي لا يصدر عن ضمير وإنما نتيجة الخوف من العار (محيي الدين صبحي، ١٩٧٨، ص١١٠).

كما أجرى «السيد يسين» تحليلاً نقدياً لكل من التراث الغربي والإسرائيلي عن الشخصية العربية، وانتهى منه إلى أن الباحثين الغربيين والإسرائيليين الذين عمدوا إلى تشويه صورة الشخصية العربية، قد اعتمدوا على بعض الدراسات المنشورة لتحقيق أغراضهم، ومنها دراسة «حامد عمار» وهي دراسة محدودة المجال عن أساليب التنشئة الاجتماعية في قرية سلوا بأسوان، ودراسة «سنية حمادي» التي اكتنفها عدد من العيوب المنهجية، وغيرها. (أنظر : السيد يسين، ١٩٧٤، ص ص ١٩٩ : ٢٠١).

وإذا انتقلنا إلى التراث العربي، وجدنا عدداً من الدراسات النظرية والإمبريقية، التي استهدفت تقديم تصور عن السمات التي تتصف بها الشخصية العربية، فمن الدراسات النظرية، دراسة «صادق العظم»، والتي أشار فيها إلى بعض سمات الشخصية العربية كأحد عوامل هزيمة سنة ١٩٦٧ ، فهل تميل إلى إزاحة المسئولية عن النفس وإسقاطها على الغير، وقد اعتمد

الباحث فى هذه الدراسة على نمط «الشخصية الفهلوية» كما قدمه «حامد عمار». (صادق العظم، ١٩٦٨، ص ص ٧٣ : ٨٤).

ومن ذلك أيضاً، دراسة «هشام شرابى»، والتى حاول فيها القاء الضوء على السمات المميزة للشخصية العربية من خلال تحديده للملامح والاتجاهات التى يتصف بها نموذج الشخصية فى إحدى الطبقات الاجتماعية من سكان الحضر. وقد أوضح الباحث فى هذه الدراسة أن السمات السلوكية التى تغرسها عائلة الطبقة الوسطى فى شخصية الفرد تتمثل فى الإتكالية والعجز والتهرب والقدرية، وعدم القدرة على التخطيط للمستقبل، واتجاهات الحذر والشك فى التعامل مع الآخرين، ومواجهة الحياة بصورة دفاعية. (هشام شرابى، ١٩٨٤).

وفيما يتعلق بالدراسات الامبريقية، فقد أجرى «سعد الدين إبراهيم وآخرون» دراسة على عينة من ٥٥٥٧ مبحوثاً من عشرة أقطار عربية هى : الأردن، وتونس، والسودان، وفلسطين، وقطر، والكويت، ولبنان ومصر، والمغرب، واليمن. وقد سئل المبحوثون فى هذه الدراسة عن أحسن الصفات التى تميز الشعوب العربية وأسوأ الصفات التى تغلب عليها، وقد تبين من نتائج هذه الدراسة ما يأتى:

فيما يتعلق بأحسن الصفات، فمنها : المرح، البساطة، المرونة، الكرم، الود، الطيبة، العطاء.... إلخ. أما بالنسبة للصفات السيئة، فمنها : الغدر، الضعف، الشراسة، الخشونة، الدموية، الصلف، التقلب، البذخ، السفاهة، التكاسل، التخلف، الإدمان، الإقطاعية... إلخ. (سعد الدين إبراهيم وآخرون، ١٩٨١، ص ص ٢٧٨ : ٢٧٩)

كما أجرى «نجيب اسكندر» دراسة استهدفت الكشف عن صورة كل من الإنسان العربى، والمصرى، والأمريكى، لدى أربع مجموعات، شملت مجموعة من الطلاب المصريين، وثلاث مجموعات من المديرين بكل من مصر والعراق. وقام الباحث بعدة مقارنات بين تقدير كل مجموعة لأفراد المجتمع العربى(المصرى أو العراقى)، وأفراد المجتمع الأمريكى، وكان من أبرز ما كشفت عنه هذه المقارنات ما يأتى :

١ - أوضحت النتائج تفوق صورة الإنسان الأمريكى بالمقارنة بالإنسان العربى، لدى مجموعات الدراسة الأربع فى معظم الصفات التى تضمنها المقياس ومنها : الميل إلى التجديد، القدرة على العمل التعاونى، الانفتاح، التنظيم فى العمل، النظرة المستقبلية، الحسم، الاقتصاد، الاعتراف بالخطأ، احترام الإنسان لمجهوده، التفاؤل، الموضوعية، الاستقلال فى التفكير، حسن استغلال الوقت، الالتزام الانفعالى، الصراحة، الانضباط، المرونة، المواجهة العملية لمواقف الحياة.

٢ - وفى مقابل ذلك تفوق الانسان العربى - لدى مجموعات الدراسة الأربع - فى صفتين فقط هما : الكرم، والتماسك الاجتماعى.

٣ - وبالنسبة لمجال المقارنة بين سمات الإنسان الأمريكى والإنسان المصرى على نحو خاص، تبين تفوق الإنسان الأمريكى فى معظم الصفات التى تضمنها المقياس والتى سبق الإشارة إلى بعضها، فى حين تفوق الإنسان المصرى على الإنسان الأمريكى فى ثلاث صفات هى : الكرم، وحب الآخرين، والتماسك الاجتماعى. (نجيب اسكندر، ١٩٨٥)

كذلك أجرى «عبدالرحمن عيسوى» دراسة استهدفت الكشف عن سمات الشخصية العربية، وأوزانها النسبية، على عينة من ٣٠٠ مبحوث من الشباب العربى المثقف، طبق عليهم مقياساً من ٥١ سمة، وانتهت هذه الدراسة إلى أكثر السمات قوة ورسوخاً فى الشخصية العربية هى : المسالمة، الكرم، الإيمان، الشجاعة، الوطنية، الإنبساط، الرحمة، الطموح، المودة، الجلد، العطف، الحشمة، سرعة البديهة. أما السمات الأقل وزناً فهى : الزهد، النظام، الدقة، غض البصر، الجدية، السرعة، التعاون، البر،

الخشوع. وتمثلت السمات متوسطة الوزن فى : الصبر، التحمس، العدل، التضحية، الطهر، المهارة، الحكمة، تحمل المسئولية، المثابرة، التفاؤل، التقوى، الصراحة، الوفاء، الأدب، الاحترام، الطاعة، الحزم، المشاركة الوجدانية، الصدق، الإحسان، الأمانة، الإيثار، الورع، قوة الإرادة، الإخلاص، الإخاء، الروية، النشاط. (عبدالرحمن عيسوى، ١٩٨٦).

الفئة الثانية : الدراسات التى تناولت الشخصية المصرية :

تنقسم هذه الفئة من الدراسات إلى دراسات نظرية ودراسات إمبريقية، وفيما يتعلق بالدراسات النظرية فهى تمثل تصورات وإنطباعات قدمها الباحثون عن الشخصية المصرية، واعتمد البعض فى ذلك على مجرد التأمل، والبعض الآخر على نتائج الدراسات السابقة. ولم يقتصر تقديم هذه التصورات على علماء النفس، ولكن امتد ليشمل باحثين من تخصصات أخرى، ومن ثم تعددت هذه التصورات حول الشخصية المصرية، ومن ذلك دراسة «حامد عمار»، والتى يشير فيها إلى أن النمط الاجتماعى القائم لشخصية المصرى الذى تألفت عوامل الزمان والمكان وأوضاع الحياة على تشكيله هو نمط «الفهلوى» أو «الشخصية الفهلوية». وحدد عمار مقومات هذا النمط، ومظاهره السلوكية وقيمه واتجاهاته فيما يلى :

١ – التكيف السريع.

٢ – نكتة مواتية.

٣ – تأكيد الذات.

٤ – نظرة رومانتيكية إلى المساواة.

٥ – الطمأنينة إلى العمل الفردى.

٦ – الرغبة فى الوصول إلى الهدف من خلال أقصر الطرق.

وقد أوضح عمار أن هذه بعض مظاهر أو مقومات النمط الاجتماعى لشخصية «الفهلوى» وأنه لا يمكن اعتبارها شاملة، فهناك عناصر أخرى كثيرة منها مقومات الرجولة والشرف، وموقف الفهلوى من الانتاج والعمل وغير ذلك من العناصر التى تحتاج إلى تحليل عميق. (حامد عمار، ١٩٦٤)

وعلى الرغم مما أبداه «حامد عمار» من ملاحظات وأوجه قصور فى دراسته هذه، فإنه قد وجهت إليها العديد من أوجه النقد، فقد أشار «عزت حجازى» إلى أن مفهوم «الشخصية الفهلوية» مفهوم محدود، ولا يمكن تعميمه على الشخصية المصرية بوجه عام. (عزت حجازى، ١٩٦٩). ويتفق ذلك مع ما أشر إليه «السيد يسين» من أن مفهوم «الشخصية الفهلوية» قد ينطبق على أفراد الطبقة الوسطى فى حضر مصر، ولا ينطبق على غالبية الشعب المصرى وهم الفلاحون. ومن ثم، فإن هذا المفهوم لا يتضمن السمات «المنوالية» لأفراد المجتمع المصرى. (السيد يسين، ١٩٧٤، ص٢٢٩)

وفى دراسة قام بها «عزت حجازى»، أشار إلى بعض ملامح الشخصية المصرية من خلال تركيزه على الشخصية المنوالية فى الريف المصرى، وذلك فيما يلى :

١ – التصلب النسبى.

٢ ـ النصرة فى الشدة والشهامة القدرية.

٣ – ضعف روح المبادرة وانخفاض مستوى الطموح.

٤ ـ القدرية.

٥ – الإغراق فى الغيبيات فى حالات الأزمة.

٦ ـ التواكل والاعتماد على الغير.

٧ – الشعور العميق بالحزن.

٨ – الحساسية الشديدة لكل ما ينال من كرامة الشخص. (عزت حجازى، ١٩٦٩)

وبوجه عام، ركزت هذه الدراسة على إبراز السمات السلبية فى الشخصية المصريةممثلة فى شخصية الفلاح، ولم يشر الباحث إلى إيجابية واحدة فى هذه الشخصية. وعلى الرغم من اتفاقنا مع الباحث فى وجود بعض

الملامح السلبية فى الشخصية المصرية، فإن هناك أيضاً بعض الخصال والملامح الإيجابية فى هذه الشخصية.

وقام «شحاته ربيع» بدراسة استهدفت الكشف عن السمات السلبية والإيجابية فى الشخصية المصرية، معتمداً على نتائج الدراسات السابقة فى هذا المجال، وخلص منها إلى أن السمات الإيجابية تتمثل فى : الاستمرار والثبات النسبى، التدين، الوطنية والفداء. فى حين تمثلت السمات السلبية فى : الازدواجية، والفهلوية (كما تصورها حامد عمار)، والحزن والفكاهة. (محمد شحاته ربيع، ١٩٧٧).

كما قدم «مصطفى سويف» تصوراً للأنماط الرئيسية للشخصية المصرية، حيث يشير إلى أن الأبعاد المنظمة لتأثير الحضارة فى الشخصية تنتظم من خلال محورين رئيسيين، الأول يمتد من الإنجاز إلى الفشل، والثانى يمتد من القبول إلى الرفض، وهما محوران متعامدان أى لا توجد علاقة بينهما. كما يشير إلى أنه فى ضوء هذين المحورين، يمكن توقع أربعة أنماط للشخصية فى المجتمع المصرى، وهى أنماط قطبية تتمثل فى : النمط متضخم الذات أو النمط مركزى الذات The Ego-Centric Type، النمط الساخر The Cynical Type، النمط الطفيلى The Parastic Type، النمط الاكتئابى أوالمنهار The Depressive Type . (مصطفى سويف، ١٩٨٥)

وبالنظر فى التصور السابق، نجد أن الأنماط الأربعة تعكس سمات سلبية، وأنه لا يتضمن سمة إيجابية واحدة فى الشخصية المصرية، بما يجعله مختلفاً عن الواقع فى بعض جوانبه، ومن ثم، فإن هذا التصور يحتاج إلى دراسات إمبريقية على نطاق واسع فى المجتمع المصرى، وقد يؤدى هذا الإجراء - كما أشار صاحب التصور - إلى إدخال تعديلات كثيرة عليه، كإضافة محور ثالث إلى جانب هذين المحورين.

وفى إطار هذه الفئة أيضاً، قدم «فرج عبدالقادر طه» تصوراً لأهم الظواهر والسمات السلبية التى بدأت تشيع فى الشخصية المصرية فى الآونة الأخيرة، ويشير الباحث فى هذه الدراسة إلى أن الشخصية المصرية المعاصرة بها من الجوانب والخصال الإيجابية الكثير، ولكن إبراز السلبيات الضارة أولى بالبحث والدراسة والعلاج. وتتلخص هذه السمات السلبية فيما يلى : ضعف التوجه العلمى، وجهة الضبط الخارجى (نظرية التآمر)، البيروقراطية، الانتهازية، اللامسئولية أوعدم تقدير المسئولية، تبلد العواطف الأسرية وعنف العدوان داخلها، افتقاد القدوة، تليف الضمير. (فرج عبدالقادر طه، ١٩٩٤)

وإذا انتقلنا إلى الدراسات الميدانية أو الإمبريقية، وجدنا دراستين، إحداهما أجراها «حمدى يسين»، والثانية أجراها «أحمد زايد». وفيما يتعلق بالدراسة الأولى، فقد استهدفت الكشف عن السمات الشائعة للشخصية المصرية، واشتملت عينة الدراسة على ٦٠٦ مبحوثاً، موزعين على أربع عينات فرعية من الطلاب والفلاحين والعمال والموظفين. وتبين من نتائج هذه الدراسة أن العينات الأربع اتفقت على عدد من السمات الإيجابية المميزة للصورة الوطنية للمصرى وهى : التدين، الوطنية، الصبر، الاجتماعية، الكرم، وعلى بعض السمات السلبية منها : اللامبالاة، التواكلية، الجمود، الإنفرادية، السلبية. وأسفرت نتائج التحليل العاملى للعينة الكلية عن انتظام سمات الشخصية المصرية فى ثلاثة عوامل : الأول: ثنائى القطب، حيث يوجد الانتاج مقابل السمات السلبية. الثانى، ويتضمن السمات الخلقية الوطنية مثل الكرم والتدين والاجتماعية والوطنية. أما العامل الثالث فيشير إلى الإنتاج مع الخبرة. كما أوضحت النتائج أيضاً اختلاف بعض السمات الشائعة باختلاف العينات الفرعية، حيث تبين على سبيل المثال أن تصور عينة الموظفين أكثر تفاؤلاً من تصور عينة الطلاب، وأن تصور عينة الطلاب أكثر تفاؤلاً من عينة الفلاحين، وأن عينة العمال أكثر تفاؤلاً من عينتى الطلاب والفلاحين، وأن تصور الإناث للشخصية المصرية أكثر إشراقاً من تصور الذكور. (حمدى ياسين، ١٩٨٦)

أما دراسة «أحمد زايد» فقد استهدفت الكشف عن أبعاد الشخصية القومية المصرية، وتكونت عينة الدراسة من ٩٠٠ مبحوث، تمثل سكان الجمهورية بمستوياتهم المختلفة، التعليمية والعمرية والمهنية والنوع ومحل الإقامة. وكشفت نتائج هذه الدراسة عن أن سمات الشخصية المصرية تتمثل فى الآتى :

١ – التناقض والإزدواجية بين القول والفعل.

٢ – الشك والتوجس.

٣ – التعلق بالأشخاص، حيث ترتبط أفعال الفرد بأشخاص أكثر من ارتباطها بمؤسسات.

٤ – الميل التبريرى، وعدم إدراك الأسباب الواقعية للخطأ.

٥ – السلبية، وخاصة فيما يتعلق بمستوى المشاركة السياسية.

٦ – التدين.

٧ – الصبر، وهى سمة موقفية ارتبطت بأفراد الطبقة الدنيا.

٨ – الفكاهة والمسرح، وظهرت بشكل مرتفع فى المحافظات الحضرية والساحلية عن محافظات الصعيد.

٩ – التوكل، تبين أن الإنسان المصرى أميل إلى التوكل وليس التواكل، بدافع سلوكه ومعتقداته الدينية.

(أحمد زايد، ١٩٩٠)

الفئة الثالثة : الدراسات الثقافية المقارنة بين الشخصية المصرية وبعض الشخصيات القومية الأخرى :

ومنها الدراسة الحضارية المقارنة التى قام بها «مصطفى سويف» لإطار إيزنك للشخصية، وتشير نتائجها إلى وجود عاملى الإنطواء والعصابية فى عينتى الدراسة الإنجليزية والأمريكية، وإلى وجود فروق جوهرية بين المصريين والإنجليز. (مصطفى سويف، ١٩٦٥). وتجدر الإشارة إلى أن هذه الدراسة قد اهتمت بأبعاد الشخصية وليس الصفات أو السمات النوعية للشخصية القومية.

كما ركزت معظم الدراسات الثقافية المقارنة على جانب معين للمقارنة بين الشخصية المصرية والشخصيات القومية الأخرى، ولم تول اهتمامها بسمات الشخصية المميزة لكل إطار من الأطر الثقافية موضع المقارنة. ومن ذلك ما قام به «جابر عبدالحميد»، حيث قارن بين كلٍ من العراق وقطر ومصر والولايات المتحدة الأمريكية فى الحاجات النفسية. (جابر عبدالحميد، ١٩٧٨) وكذلك قارن «مصرى حنورة وحسن عيسى» بين طلاب الجامعة المصريين والكويتيين فى القيم. (مصرى حنورة، حسن عيسى، ١٩٨٥).

كما أجرى «أحمد عبدالخالق» دراسة عبر حضارية للمقارنة بين المصريين والسعوديين واللبنانيين فى قلق الموت. (أحمد عبدالخالق، ١٩٨٧«ب»). وقام «شعبان عبدالصمد» بدراسة حضارية مقارنة فى التوتر بين الطلاب الجامعيين فى كل من مصر والسودان وأندونيسيا ويوجوسلافيا (السابقة). (شعبان عبدالصمد، ١٩٨٧). كذلك قام «محمود أبو النيل» بدراسة أوجه الشبه والاختلاف فى عدد من سمات الشخصية كالإنزواء والانتماء والتوتر والعصابية بين السعوديين وكلٍ من المصريين والأمريكيين. (محمود أبو النيل، ١٩٨٨، ص ص ٣٣٥ : ٣٥٢) قارن «عبد اللطيف خليفة» بين طلاب الجامعة من المصريين والسودانيين فى الدافعية للإنجاز. (عبداللطيف خليفة، ١٩٩٥).

تعقيب على الدراسات السابقة :

ومن خلال ما سبق عرضه من دراسات بفئاتها الثلاث، يمكن استخلاص عدد من الملاحظات وأوجه القصور، والتى تعد بمثابة مبررات للقيام بالدراسة الحالية، وذلك على النحو التالى :

١ – على الرغم من أهمية موضوع الطابع القومى للشخصية العربية والمصرية، والإرهاصات المبكرة عنه، فإن معظم ما أمكن الوقوف عليه هو دراسات

نظرية أو مكتبية، اقتصر أغلبها على تقديم وإبراز السمات السلبية دون السمات الإيجابية فى الشخصية العربية عامة والمصرية خاصة.

٢ – فيما يتعلق بالدراسات الميدانية عن الشخصية المصرية، فهى قليلة ومحدودة، وركزت على بعض السمات دون البعض الآخر. كما لوحظ على الدراسة التى قام بها «أحمد زايد» (سنة ١٩٩٠) أنها لم تتضمن أية بيانات عن ثبات وصدق الأداة المستخدمة، ولم يشر الباحث إلى الشروط المنهجية لها، على الرغم من أهمية هذه الدراسة وما كشفت عنه من نتائج عن الشخصية القومية المصرية.

٣ – تبين أن الدراسات السابقة للشخصية العربية والمصرية، وخاصة النظرية منها، قد تأثرت بعوامل عديدة : اقتصادية وسياسية وعسكرية واجتماعية، فالدراسات التى ظهرت عقب هزيمة يونيه ١٩٦٧ أبرزت السمات السلبية فى هذه الشخصية، فى حين ركزت الدراسات التى ظهرت عقب حرب أكتوبر ١٩٧٣ على بعض السمات الإيجابية

٤ – لوحظ أن الدراسات التى تناولت الشخصية المصرية فى فترات تاريخية مختلفة قد اتسمت بالتعميم، دون اعتبار لتأثير التغيرات التى تتعرض لها البنية الاجتماعية فى كل مرحلة.

٥ – تبين أيضاً أن الطابع القومى للشخصية المصرية قد خضع لعملية تشويه متعمد من خلال كثير من الباحثين الغربيين والإسرائيليين، نظراً لما لديهم من اتجاهات عدائية.

بالإضافة إلى ما سبق، هناك أهمية كبيرة للكشف عن الطابع القومى للشخصية المصرية، فى مجالات تطبيقية عديدة، حيث يمكن من خلال ذلك – على سبيل المثال – إعادة التخطيط للتغيير الاجتماعى والتربوى والسياسى على المدى البعيد.

وفى ضوء ذلك كله، برزت الحاجة للقيام بالدراسة الحالية والتى تهدف بوجه عام إلى الكشف عن سمات الشخصية المصرية– السلبية والإيجابية – كما يتصورها بعض أفراد المجتمع المصرى من مستويات عمرية وتعليمية ومهنية وثقافية مختلفة.

المفاهيم الأساسية للدراسة

١ – مفهوم الشخصية : Personality

عرف إيزنك H. Eysenck الشخصية بأنها «ذلك التنظيم الثابت والدائم نسبياً لخلق الفرد (أو طباعه) ومزاجه وعقله وبنية جسمه، والذى يحدد توافقه الفريد لبيئته، بشكل يتميز به عن الآخرين» (Eysenck, 1960).

ويشير الخلق (أو الطباع) Character فى تعريف أيزنك للشخصية إلى جهاز السلوك النزوعى Conative (الإرادة). ويقصد بالمزاج Temperament السلوك الوجدانى (الإنفعالى). بينما يشير العقل إلى السلوك المعرفى (الذكاء). ويقصد ببنية الجسم الشكل الخارجى له، والميراث العصبى والغدى للفرد. (أحمد عبدالخالق، ١٩٨٣، ص ص ٣٩ : ٤١). وقد أشار «عبدالخالق» إلى أهمية تعريف إيزنك لمفهوم الشخصية والأخذ به، نظراً لتحديده قطاعات معينة فى الشخصية يمكن قياسها. (المرجع السابق).

ويتفق تعريف إيزنك للشخصية مع التعريف الذى قدمه «مصطفى سويف»، والذى أوضح فيه أن الشخصية هى «نمط تنظيم السمات المزاجية والعقلية والحركية لدى الفرد، وهو تنظيم له درجة عالية من الاستقرار عبر الزمن». (مصطفى سويف، ١٩٨٥، ص٢٠).

٢ – مفهوم السمات : Traits

يعرف «جيلفورد» Guilford السمات بأنها خصال للأفراد، نستنتجها من سلوكهم، تتسم بالدوام النسبى، ويشترك فى الاتصاف بها مختلف الأفراد بدرجات

متفاوتة. وأوضح «جيلفورد» أن هناك نوعين من السمات هما: السمات ذات القطب الواحد مثل السمات الفسيولوجية، والسمات ذات القطبين مثل السمات المزاجية. (عبدالحليم محمود السيد، ١٩٧١).

وعرف «ألبورت» G. Allport السمة بأنها «نظام عصبي مركزي عام يختص بالفرد، يعمل على جعل المثيرات المتعددة متساوية وظيفياً، كما يعمل على إصدار وتوجيه أشكال متساوية من السلوك التكيفي والتعبيري. (سيد غنيم، ١٩٧٢، ص٢٧٧). وقد ميز «ألبورت» بين نوعين من السمات هما: السمات الفريدة: وهي خاصة بفرد معين دون غيره ولا يشاركه فيها أحد. والسمات المشتركة: وهي سمات يتقاسمها عدد كبير من الأشخاص بدرجات متفاوتة.

(هول ولندزي، ١٩٦٩، ص ص ٣٤٩ : ٣٥٠)

ويتفق كاتل Cattell مع ألبورت في تصوره السابق حول وجود سمات مشتركة للأفراد الذين يشتركون في خبرات اجتماعية معينة، وسمات فريدة خاصة بالفرد نفسه فقط. (معتز عبدالله، ١٩٩٠، ص٥١٦).

ويعتمد البحث الحالي على هذا التقسيم الذي قدمه ألبورت للسمات، ويهتم بقياس النوع الثاني الخاص بمجموعة السمات المشتركة لأبناء الثقافة الواحدة والتي تشكل شخصيتهم القومية.

وأوضح «أحمد عبدالخالق» أن السمة هي «أي خصلة أو خاصية أو صفة ذات دوام نسبي، يمكن أن يختلف فيها الأفراد، فتميز بعضهم عن بعض، أي أن هناك فروقاً فردية فيها. وقد تكون السمة وراثية أو مكتسبة، كما يمكن أن تكون كذلك جسمية أو معرفية أو إنفعالية، أومتعلقة بمواقف اجتماعية. (أحمد عبدالخالق، ١٩٨٣، ص٦٧).

٣ – مفهوم الطابع القومي للشخصية : National Character

ميز «إنكلز وليفنسون» بين توجهين في التعامل مع مفهوم الطابع القومي للشخصية: الأول: ويتمثل في أبنية الشخصية المرغوب فيها اجتماعياً. أما الثاني: ويتمثل في أبنية الشخصية المنوالية التي يتميز بها أفراد المجتمع.

ويفضل «إنكلز وليفنسون»، التوجه الثاني في تناول مفهوم الطابع القومي للشخصية، والذي يشير لديهما إلى خصال الشخصية المشتركة بين أعضاء المجتمع الراشدين، والتي تتميز بالثبات النسبي. (Inkeles & Levinson, 1975, p. 426).

ومن خلال التحليل الوظيفي لمفهوم الطابع القومي للشخصية أوضح «إنكلز وليفنسون» أنه يمكننا من خلاله تحديد دور القوى السيكولوجية في عمليتي التنميط والتغيير الاجتماعي، فهو محدد للسلوك وليس شكلاً من أشكاله، ويتسم بالثبات والمقاومة للتغيير، وتقوم المعالجة الحديثة لهذا المفهوم على أساس تصور الشخصية كأنساق ثابتة ومنظمة نسبياً. ومن الملاحظ أن تعريف «إنكلز وليفنسون» قد اقتصر على الأعضاء الراشدين، مستبعداً من تقل أعمارهم عن ذلك، نظراً لأن الراشدين هم الذين يسهمون في تحمل المسئوليات المجتمعية، ويحددون السياسة الجماعية، كما أن الشخصية المنوالية للراشدين تعد بمثابة الظاهرة التي يجب فهمها (المرجع السابق).

وقد قدم «قدري حفني» بعض الملاحظات على هذا التوجه، منها أن تحديد المقصود بمعنى «الرشد» يثير العديد من الخلافات من حيث التحديد العمري الذي يتفاوت من مجتمع لآخر. ويشير إلى أنه نتيجة لذلك، يفضل الكثير من الباحثين أن تتركز تعريفاتهم لموضوع الطابع القومي للشخصية على «غالبية» أعضاء المجتمع، أو غالبية المنتمين لحضارة معينة، أو الأنماط الشخصية المنوالية. (قدري حفني، ١٩٩٣، ص ص ٦٢ : ٦٣).

ووفقاً لما سبق، يمكن تعريف مفهوم الطابع القومي للشخصية بأنه يشير إلى «خصال الشخصية المشتركة بين غالبية أعضاء المجتمع».

٤ – مفهوم البناء الأساسي للشخصية :

Basic Personality Structure

يشير هذا المفهوم إلى أن هناك بعض السمات العامة أو المشتركة بين الأفراد الذين يعيشون فى ثقافة معينة، وأنه توجد اختلافات فى أنماط الشخصية باختلاف الظروف والخلفية الثقافية للأفراد. (Smsler & Smsler, 1967).

وقد ارتبط هذا المفهوم باسم «كاردينر» I. Kardiner، الذى يعد أول من استخدمه فى كتابه «الفرد ومجتمعه» الذى صدر عام ١٩٣٩، وعرفه بأنه «مجموع الخصائص السيكولوجية والسلوكية التى تظهر نتيجة الاتصال بالنظم الاجتماعية، فهو يشير إلى تشكيل الشخصية الذى يشترك فيه غالبية أعضاء مجتمع ما نتيجة للخبرات التى اكتسبوها معاً (Kardiner, 1964).

وحاول «لينتون» Linton توضيح تصور «كاردينر»، فوصف بناء الشخصية بأنه نوع من الاشتقاق من المفهوم السيكولوجى للشخصية، ولكنه يختلف عن تصور «كاردينر» فى أن دراسة البناء تتم عن طريق الثقافة وليس عن طريق الفرد. وهذا معناه أن البناء الأساسى للشخصية يمثل تجمع أو ارتباط خصائص الشخصية التى يبدو أنها تتطابق مع كل النظم والعناصر والسمات التى تؤلف أى ثقافة من الثقافات، وليس من الضرورى أن يتحقق ذلك البناء الأساسى فى كل عضو من أعضاء المجتمع، بل إنه يكفى أن يوجد لدى غالبية الأفراد حتى يمكننا التعرف عليه وتحديد ملامحه. (أحمد أبوزيد، ١٩٨٢، ص٢٣١).

ويرى «جوردون ألبورت» أن فكرة الشخصية الأساسية فكرة سليمة تساعدنا على فهم أسباب التشابه والاختلاف بين الشخصيات المختلفة داخل الثقافة الواحدة. ولكن على حد قوله هذه الصورة العامة لا تفسر لنا الاختلاف الموجود داخل طبقة معينة مثل طبقة رجال الأعمال فى المجتمع الواحد (Allport, 1961).

وبوجه عام تتمثل أهمية مفهوم البناء الأساسى للشخصية فى أنه يمكن من خلاله الكشف عن السمات الرئيسية للشخصية فى مجتمع ما، فهو عبارة عن إفرازة اجتماعية تعكس الواقع المجتمعى الكبير فى صورة مصغرة (محمود الزوادى، ١٩٩٤).

أما الملاحظات التى أخذها الباحثون على هذا المفهوم فمن أهمها أنه مفهوم غير إحصائى يركز على السمات الأساسية فقط ويهمل السمات الهامشية. ولذلك اتجه الباحثون إلى مفهوم الشخصية المنوالية كمفهوم إحصائى يركز على تكرار السمة بين جميع الأفراد الذين يمثلون عينة البحث. وهو ما نعرض له على النحو التالى.

٥ – مفهوم الشخصية المنوالية :

Modal Personality

من المفاهيم التى ارتبطت بمفهوم الشخصية القومية، مفهوم الشخصية المنوالية الذى استخدمه «رالف لينتون» واعتمد فيه على المقياس الإحصائى المعروف بالمنوال Modal، لكى يشير إلى نمط الشخصية الذى يظهر بأكبر قدر من التكرار بين مختلف أنماط الشخصية فى مجتمع محدد. (السيد يسين، ١٩٧٤، ص٦٠؛ Inkeles & Levinson, 1975).

ويؤكد أصحاب هذا المفهوم على أن نمط الشخصية ليس مهماً فى حد ذاته، ولكن المهم هو تكراره. إلا أنهم يحاولون وضع حدود لهذا التعميم بتأكيدهم – من ناحية أخرى – أن المجتمع يمكن أن يتضمن العديد من الشخصيات المنوالية. وطالما أن التوزيع التكرارى لا يمكن أن يكون له سوى منوال واحد، فإن تعدد الشخصيات المنوالية بما يعنيه من تعدد التوزيعات التكرارية، إنما يعنى تعدد الجماعات الفرعية داخل الثقافية الأصلية. (قدرى حفنى، ١٩٩٣، ص٦٤).

ويتسق ذلك مع ما أوضحه «سويف» من أنه من الطبيعى أن نتوقع اختلافاً بين الشخصية المنوالية فى

مجتمع بدائى، والشخصية المنوالية فى مجتمع صناعى حديث، اختلافاً يرجع فى بعض جوانبه إلى طرق تنظيم النشاط الاقتصادى فى كل منها. (مصطفى سويف، ١٩٨٣، ص٨٠).

وفى ضوء هذا التصور تم استخدام أبنية الشخصية المنوالية المختلفة فى مجتمع معين - من قبل بعض الباحثين - على أنها تشير إلى مفهوم الطابع القومى لشخصية هذا المجتمع. (أنظر : لويس كامل مليكة، ١٩٧٠؛ ١٩٩٠؛ Inkeles. Levinson, 1975).

٦ - مفهوم الصورة القومية :

National Image:

يخلط البعض أحياناً بين مفهومى الطابع القومى والصورة القومية، وذلك على الرغم من وجود فروق بينهما. ونحاول فيما يلى بيان معنى الصورة القومية، وأوجه التشابه والاختلاف بينها وبين الطابع القومى.

وقد أوضح «السيد يسين» أن الصورة القومية تعنى مجرد تصور ذهنى قد يكون حقيقة صادقة أو وهماً باطلاً، وذلك نتيجة لتداول هذا المفهوم فى المجال السياسى، وما يصاحب ذلك من تحيزات. (السيد يسين، ١٩٧٤).

وعرف كل من «حمدى ياسين وثناء الضبع» الصورة القومية بأنها تعنى «التصور الذهنى عن شعب ما نتيجة المحددات الثقافية والسياسية. وقد يكون هذا التصور صادقاً، وقد يكون وهماً. وذلك وفقاً لتناول المفهوم، وما يصاحبه من متغيرات مؤثرة. (حمدى ياسين، ثناء الضبع، ١٩٨٧).

كما أوضحت «نادية سالم» أن الشخصية القومية أو (الطابع القومى) تهتم بتصور شعب معين عن أكثر السمات شيوعاً بالنسبة له، أما الصورة القومية فإنها تهتم بتصور شعب ما عن سمات شعب آخر. وتشير إلى أن هناك تشابهاً بين المفهومين، فكل من الشخصية القومية والصورة القومية يهتم بالسمات الشائعة، أما الاختلاف بينهما فيتمثل فى أن دراسة الصورة القومية تتيح قدراً أكبر من الموضوعية عن دراسة الشخصية القومية، فى حين أن الشخصية القومية تصل المبالغة فيها إلى درجة التعصب القومى. (نادية سالم، ١٩٧٨، ص ص ١٢ : ١٣).

وعلى عكس ذلك، يفرق «حامد ربيع» بين هذين المفهومين على أساس أن الطابع القومى ينبع من التحليل الموضوعى للسمات والملامح الفردية على المستوى الجماعى والشمولى، وهى خصائص فردية تعبر عن الانتماء لمجتمع سياسى معين، أما الصورة القومية فيقصد بها تصور مجتمع لمجتمع آخر، سواء كان هذا التصور يعبر عن الحقيقة، ويعكس الصفات الواقعية للانتماء إلى ذلك المجتمع الآخر، أم أن هذا التصور يخضع لعملية تشويه مقصودة أم غير مقصودة.

وفى ضوء ذلك، أوضح الباحث أن الطابع القومى المصرى يقصد به تلك الصفات والسمات التى يتصف بها الإنسان المصرى، مثل : الشجاعة والصراحة والوضوح أو عكسها. أما الصورة القومية للمصرى فتشير إلى كيف يتصور الإنجليز - مثلاً - الإنسان المصرى، سواء كان هذا التصور مطابقاً للحقيقة أم غير مطابق لها. (حامد ربيع، ١٩٧٠، ص ص ٥١٩ : ٥٣٧).

ويرى الباحثان الحاليان أهمية الجمع بين وجهتى النظر السابقتين، فبالنسبة للصورة القومية، فإنها قد تعكس الواقع بصدق وموضوعية، وقد تشوهه وتقدم صورة سلبية عنه. ويتوقف ذلك على مدى دقة الباحث والتزامه بالموضوعية. كذلك فيما يتعلق بالطابع القومى، فهو أيضاً قد يتسم بالموضوعية، وقد يتصف بالذاتية ويعبر عن درجة عالية من التعصب.

أهداف الدراسة ومشكلاتها

يتمثل الهدف الرئيسى للدراسة الحالية فى الكشف عن السمات المميزة للشخصية المصرية المعاصرة، والأبعاد

التى تنتظمها، وذلك كما يتصورها بعض أفراد المجتمع المصرى.

ويقع تحت هذا الهدف العام عدة أهداف نوعية أمكننا صياغتها فى عدة أسئلة تحاول الدراسة الحالية الإجابة عنها. وذلك على النحو التالى :

١ – ما هى السمات أو الخصال التى تتصف بها الشخصية المصرية – كما يتصورها بعض أفراد المجتمع المصرى من الطلاب، والموظفين، وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة؟

٢ – هل توجد فروق جوهرية بين الذكور والإناث (من الطلاب أو الموظفين) فى تصورهم لخصال الشخصية المصرية؟

٣ – هل هناك فروق جوهرية بين الطلاب والموظفين فى تصورهم لخصال الشخصية المصرية؟

٤ – ما هى الأبعاد الأساسية التى تنتظمها الشخصية المصرية؟

فروض الدراسة

فى ضوء استقراء الدراسات السابقة، والإطار النظرى، أمكن صياغة فروض هذه الدراسة على النحو التالى :

١ – تتصف الشخصية المصرية – كما يتصورها بعض الأفراد المصريين – بمجموعة من السمات، بعضها إيجابى وبعضها الآخر سلبى. ونتوقع أن يغلب على هذا التصور الطابع الإيجابى، نظراً لأنه يعكس إدراك وتصور أفراد ينتمون لهذه الشخصية.

٢ – توجد فروق جوهرية بين الجنسين فى تصورهم لسمات الشخصية المصرية.

٣ – هناك فروق جوهرية بين الطلاب والموظفين فى تصورهم لسمات الشخصية المصرية.

٤ – تنتظم الشخصية المصرية فى عدة أبعاد.

إجراءات الدراسة

تشتمل إجراءات الدراسة الحالية على وصف العينة، والأداة المستخدمة، وظروف جمع البيانات، وخطة التحليلات الإحصائية. ونعرض لها على النحو التالى:

١ – عينة الدراسة :

تكونت العينة الكلية للدراسة الحالية من ١٣١٧ شخصاً، من الذكور والإناث، (من الطلاب الجامعيين والموظفين، وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة)، ممن يقطنون أنحاء مختلفة بمدينة القاهرة الكبرى، تمثل مناطق حضرية وأخرى شبه حضرية. كما روعى تمثيل مختلف مستويات التعليم فى هذه العينة.

ونقدم فيما يلى وصفاً لهذه العينة الكلية فى ضوء تقسيمها إلى ثلاث مجموعات. وذلك على النحو التالى :

أ – **عينة الطلاب** : واشتملت على ٧٠١ طالب وطالبة، تتراوح أعمارهم بين ١٧–٢٥ سنة. منهم ٢٨٦ من الذكور، و٤١٥ من الإناث. وبلغ متوسط أعمار العينة الكلية ٢٠,٠١ سنة، والإنحراف المعيارى ١,٧٢ سنة. أما متوسط أعمار عينة الذكور فكان ٢٠,٤٦ سنة، بانحراف معيارى ١,٧٢ سنة. وبلغ متوسط أعمار عينة الإناث ١٩,٧١ سنة، بانحراف معيارى ١,٦٦ سنة.

واختيرت عينة الطلاب من مختلف الصفوف الدراسية بكلية الآداب، وكلية الهندسة، والمعهد العالى للتمريض، ومعهد الدراسات الأفريقية – بجامعة القاهرة، ومن معهد الخدمة الاجتماعية بجامعة حلوان.

ب – **عينة الموظفين** : وتكونت من ٥٨٥ مبحوثاً، تراوحت أعمارهم بين ٢٠–٦٤ سنة، منهم ٣٨٨ موظفاً، و١٩٧ موظفة. وبلغ المتوسط العمرى لإجمالى عينة الموظفين ٣٤,٧٥ سنة، بانحراف معيارى ٩,٣٠ سنة. وكان متوسط أعمار عينة الذكور ٣٦,١٢ سنة، بانحراف معيارى ٩,٤٨ سنة. أما

متوسط أعمار الإناث فكان ٣٢,٠٥ سنة، بانحراف معيارى ٨,٣٢ سنة. وقد تم اختيار أفراد هذه العينة من كل من : مصنع الكوك، ومصنع الحديد والصلب بحلوان، وهيئة الآثار بالقاهرة. وبخصوص كل من المستوى التعليمى والمهنى لعينة الموظفين، فيمثلون مستويات تعليمية ومهنية مختلفة.

جـ - **عينة أعضاء هيئة التدريس** : تكونت من ٣١ مبحوثاً تراوحت أعمارهم بين ٢٤-٦٤ سنة، متوسط أعمارهم ٤٠,٤٨ سنة، بانحراف معيارى ٨,٠٩ سنة، منهم ٢٩ مبحوثاً من الحاصلين على درجة الدكتوراه، ويعملون كأساتذة وأساتذة مساعدين ومدرسين بتخصصات متنوعة هى علم النفس، والفلسفة، والطب النفسى، واللغة العربية، والجغرافيا، والتاريخ، والمحاسبة، واللغة الإنجليزية. هذا بالإضافة إلى إثنين من المعيدين بالدراسات الأفريقية.

٢ - أداة الدراسة ومراحل إعدادها :

مر إعداد المقياس المستخدم فى الدراسة الحالية بخمس مراحل نعرض لها على النحو التالى :

المرحلة الأولى : الدراسة الاستطلاعية المكتبية: وتضمنت استقراء تراث الدراسات السابقة التى تناولت موضوع الشخصية القومية بوجه عام، والشخصية القومية المصرية بوجه خاص. كما تم فحص المقاييس التى استخدمت فى هذه الدراسات. وفى ضوء ذلك أمكننا تكوين تصور أولى لأبعاد موضوع الدراسة.

المرحلة الثانية : الدراسة الاستطلاعية الميدانية:

واشتملت على ما يأتى :

أ) القيام بمقابلات مفتوحة مع ٢٠ فرداً، من الجنسين، ومن مستويات تعليمية وعمرية ومهنية مختلفة. وتركز مضمون الحديث فى هذه المقابلات حول الخصائص التى يتسم بها الإنسان المصرى المعاصر. وتم تسجيل ما دار فى هذه اللقاءات، وتحليل مضمونه، واستخلاص الأفكار الأساسية.

ب) تم توجيه سؤال مفتوح عن ماهية السمات أو الخصائص التى تتصف بها الشخصية المصرية المعاصرة، إلى عينة قوامها ١٥٠ طالباً وطالبة، بكلية الآداب، جامعة القاهرة. وتلى ذلك تحليل مضمون استجابات هؤلاء الطلاب تمهيداً لصياغتها بعد ذلك فى شكل بنود.

المرحلة الثالثة : تحديد أبعاد المقياس ومكوناته.

فى ضوء المرحلتين السابقتين، أمكن تحديد الجوانب الأساسية للمقياس ومكوناته الفرعية. والتى تمثلت فى سبعة جوانب كبرى يندرج تحتها ٣٧ مكوناً فرعياً، ١٤ منها سلبى، و٢٣ إيجابى. ونعرض لها على النحو التالى:

أولاً : الخصال المعرفية للشخصية : وتشتمل على المكونات الخمسة التالية :

١ - الثقافة والوعى وحضور البديهة.

٢ - التفوق العقلى والعلمى والإبداع.

٣ - سعة الأفق والمرونة وتقبل وجهات النظر المعارضة.

٤ - التفكير المنطقى الواقعى.

٥ - المبالغة وتطرف التفكير.

ثانياً : الخصال الدافعية : وتتضمن خمسة مكونات هى:

١ - الإنجاز.

٢ - الثقة بالنفس.

٣ - الطموح والمثابرة.

٤ - الكسل والتواكل.

٥ - اليأس والسلبية.

ثالثاً : الخصال الإنفعالية والوجدانية : وتتضمن عشرة مكونات هى :

١ - التروى والاعتدال.

٢ ـ الثقة بالنفس .

٣ - الصبر وتحمل المشقة.

٤ ـ الخجل والخوف.

٥ - الغيرة والعناد.

٦ ـ القلق والكآبة.

٧ - الفهلوة والمرح وخفة الدم.

٨ ـ التعصب والعنف والعجز عن التحكم فى الانفعالات.

٩ - الشك والوساوس.

١٠ ـ التفاؤل.

رابعاً : الخصال الاجتماعية : وتشتمل على تسعة مكونات هى :

١ - المحافظة على العادات والتقاليد.

٢ ـ الطاعة والمجاراة.

٣ - الاستقلال وتحمل المسئولية.

٤ ـ تقدير الحياة الأسرية.

٥ - الانتماء والوطنية.

٦ ـ تقدير أهمية العمل الجماعى.

٧ - الاعتماد على الغير وصعوبة اتخاذ القرار.

٨ ـ الغلظة والشدة فى التعامل مع الآخرين.

٩ - اللين والبساطة فى التعامل مع الآخرين.

خامساً : الخصال الدينية والأخلاقية : وتتضمن ثلاثة مكونات هى :

١ - التدين والتمسك بالقيم الأخلاقية.

٢ - السلوك اللاأخلاقى.

٣ - الانتهازية والأنانية.

سادساً : الخصال الخاصة بالسلطة والقيادة :

وتتضمن ثلاثة مكونات هى :

١ - حب السلطة والقيادة.

٢ - التسلطية.

٣ - الإصلاح والتغيير.

سابعاً : الخصال الجسمية والجمالية :

وتتضمن مكونين هما :

١ - النظافة والاهتمام بالنواحى الجمالية.

٢ - النظام والسلوك المتحضر.

وتجدر الإشارة إلى أن تصنيف هذه المكونات الفرعية فى ضوء الجوانب الخاصة بها (معرفية أو دافعية ... إلخ) لا يعنى الفصل التام، بل هناك درجة من التداخل فيما بينها. فقد يكون مكوناً ما ذات طابع معرفى ومع ذلك نجده ذات بطانة وجدانية، أو العكس.

المرحلة الرابعة : صياغة بنود المقياس :

تم تقسيم أو تصنيف سمات الشخصية التى أمكن الخروج بها من المرحلتين الأولى والثانية، والتى بلغ عددهاحوالى ١٥٠ بنداً أو سمة، فى ضوء المكونات الفرعية الخاصة بها إلى سمات معرفية، ودافعية، ووجدانية، واجتماعية ودينية وأخلاقية، وجسمية وجمالية.. إلخ. وذلك وفقاً للمظهر الغالب على السمة. رغم أن هناك - كما سبق أن أشرنا - تداخلاً كبيراً بين هذه السمات أو الخصال باعتبارها جميعاً من سمات الشخصية التى يفترض فيها أن تكون متفاعلة ومتكاملة ويؤثر كل منها فى الآخر.

وللتأكد من دقة هذا التقسيم، قدمت هذه البنود إلى خمسة من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس بجامعة القاهرة. وتم حذف ١٧ بنداً، انخفضت نسب الاتفاق عليها بين هؤلاء المحكمين، والإبقاء على ١٣٣ بنداً تراوحت نسب الاتفاق عليها بين ٩٠ - ١٠٠٪.

وفى ضوء ما سبق تم تصنيف بنود المقياس (١٣٣ بنداً) طبقاً للمكون الخاص بها، وذلك على النحو التالى :

أولاً : الخصال المعرفية الشخصية. وتتضمن خمسة مكونات، خصص لقياسها (٢٠) بنداً.

ثانياً : الخصال الدافعية. وتشتمل على خمسة مكونات، خصص لقياسها (١٣) بنداً.

ثالثاً : الخصال الإنفعالية والوجدانية. وتشتمل على عشرة مكونات، وتم قياسها من خلال (٣٥)بنداً.

رابعاً : الخصال الاجتماعية : وتتضمن تسعة مكونات، خصص لقياسها (٢٥) بنداً.

خامساً : الخصال الدينية والأخلاقية : وتتضمن ثلاثة مكونات، خصص لقياسها (٢٠) بنداً.

سادساً : الخصال الخاصة بالسلطة والقيادة : وتحتوى على ثلاثة مكونات، خصص لقياسها (١٠) بنود.

سابعاً : الخصال الجسمية والجمالية : وتتضمن مكونين، خصص لقياسهما (١٠) بنود.

وتضمنت تعليمات المقياس المستخدم، والمكون من ١٣٣ بنداً، تقدير المبحوث لدرجة انطباق كل صفة من الصفات على شخصية الإنسان المصرى المعاصر بوجه عام، وذلك فى ضوء متصل من خمس درجات هى كالتالى :

١ - لا تنطبق على الإطلاق.

٢ - تنطبق بدرجة ضعيفة.

٣ - تنطبق بدرجة متوسطة.

٤ - تنطبق بدرجة كبيرة.

٥ - تنطبق بدرجة كبيرة جداً.

المرحلة الخامسة : تقدير ثبات المقياس وصدقه :

أ) ثبات المقياس :

تم تقدير ثبات البنود والمقاييس الفرعية على النحو التالى:

١ - ثبات البنود :

تم تقدير ثبات البنود بطريقة إعادة الاختبار بفاصل زمنى حوالى ١٥ يوماً بين التطبيقين الأول والثانى. وذلك لدى مختلف العينات التى أجريت عليها تجربة الثبات، والتى اشتملت على : الطلاب الذكور (ن = ٣٧) والطالبات (ن = ٤٤)، والطلاب (ذكوراً وإناثاً) (ن = ٨١). وكذلك لدى الموظفين (ن = ٣٠)، والموظفات (ن = ٣٠)، والموظفين (ذكوراً وإناثاً) (ن = ٦٠).

وتم حساب نسبة الاتفاق بين التطبيقين الأول والثانى لكل بند من بنود المقياس، وتبين أن معظم نسب الاتفاق(*) مرضية إلى حد كبير، وتشير إلى إمكانية التعامل مع هذه البنود بدرجة معقولة من الثقة.

٢ - ثبات المقاييس الفرعية : وتم تقديره بطريقتين نعرض لهما على النحو التالى :

الطريقة الأولى : إعادة الاختبار لدى العينات التى أجريت عليها تجربة الثبات فيما يتعلق بالبنود. وتم حساب معامل ارتباط بيرسون.

الطريقة الثانية : الاتساق الداخلى بمعامل «ألفا» كرونباخ لدى العينات الأساسية للدراسة، بما فيها عينة هيئة التدريس.

وأسفرت النتائج عن أن معظم معاملات ثبات المقاييس مرضية باستخدام الطريقتين وتشير إلى إمكانية التعامل معها بدرجة معقولة من الثقة.

(*) هذه النتائج متوفرة لدى الباحث لمن يريد الإطلاع عليها.

ب) صدق المقياس :

تم تقدير صدق المقياس المستخدم فى الدراسة الحالية بطريقتين هما الاتساق الداخلى، والصدق العاملى. ونعرض لهما على النحو التالى :

١ – طريقة الاتساق الداخلى : Internal Consistency

حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين البند والدرجة الكلية للمقياس الخاص به لدى العينات الأساسية للدراسة. وقد كشفت النتائج عن أن جميع الارتباطات فى العينات السبع دالة عند مستوى ٠,٠٠١، باستثناء سبعة عشر معاملا فى عينة هيئة التدريس، تراوحت دلالتها الإحصائية بين ٠,٠٥، و ٠,٠١ . وبوجه عام تشير النتائج إلى الاتساق الداخلى للمقاييس المستخدمة بشكل يدعم صدق التكوين لهذه المقاييس (Anastasi, 1982, p. 146).

٢ – الصدق العاملى :

يستخدم التحليل العاملى للحصول على تقدير كمى لصدق المقياس فى شكل معامل إحصائى هو تشبع المقياس على العامل الذى يقيس المجال المعين. وقد قمنا بتحليل عاملى للمكونات، وعددهم ٣٧ مكوناً أو مقياساً فرعياً لدى مختلف عينات الدراسة. باستثناء عينة أعضاء هيئة التدريس نظراً لصغر حجمها.

وقد أسفرت نتائج التحليل العاملى من الدرجة الأولى عن انتظام المقاييس الفرعية فى سبعة عوامل لدى كل من عينة الطلاب الذكور، وعينة الطالبات، وعينة الطلاب (ذكوراً وإناثاً)، وعينة الموظفات. كما انتظمت هذه المقاييس فى ستة عوامل لدى كل من عينة الموظفين الذكور، والموظفين (ذكوراً وإناثاً) .

فى ضوء تفسير هذه العوامل وتحديد هويتها، تبين لنا أنها تتسق إلى حد كبير مع الإطار النظرى للمقياس المستخدم.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نحاول فى هذا الجزء من الدراسة مناقشة النتائج(*) التى تم التوصل إليها. وذلك على النحو التالى :

أولاً : مناقشة تفصيلية لنتائج الدراسة فى ضوء أهدافها، وإلى أى حد تتسق هذه النتائج مع الدراسات السابقة أو تتعارض معها.

ثانياً : مناقشة عامة لنتائج الدراسة، حيث تتم مناقشة عدد من القضايا المهمة فى مجال دراسة الطابع القومى للشخصية عامة، والمصرية خاصة.

الجزء الأول : مناقشة تفصيلية للنتائج فى ضوء أهداف الدراسة وفروضها:

أولاً : السمات المميزة للشخصية المصرية :

نحاول فيما يلى بيان سمات الشخصية المصرية الأكثر شيوعاً والمتوسطة الشيوع والأقل شيوعاً – كما يتصورها أفراد عينة الدراسة الحالية – وذلك على النحو التالى :

أ) السمات الأكثر شيوعاً فى الشخصية المصرية:

أوضحت نتائج الدراسة الحالية أن أكثر سمات الشخصية المصرية شيوعاً كما يتصورها أفراد العينات الثلاث (طلاب، وموظفون، وأعضاء هيئة التدريس) تتمثل فى الآتى :

١ – مرح يحب الفكاهة.
٢ – محب لوطنه.
٣ – دمه خفيف.
٤ – يهتم بأسرته.
٥ – كريم.
٦ – يشعر بالانتماء لوطنه.
٧ - يحافظ على عاداته وتقاليده.
٨ – اجتماعى.
٩ – حمال الهم.
١٠– غيور.
١١– متسامح.
١٢– مخلص.
١٣– صبور.
١٤– متحمل للمسئولية.

(*) نظراً لأن هذه النتائج تحتاج إلى عدد كبير من الصفحات، فسوف نكتفى بعرض أهم ملامحها، حتى يمكن مناقشتها والتعليق عليها. وهى متوفرة لدى الباحث لمن يريد الاطلاع عليها.

١٥- يقدر الحياة الزوجية.
١٦- متدين.
١٧- محترم.
١٨- شريف.
١٩- طموح.
٢٠- مثابر.
٢١- يحب الخير لغيره.
٢٢- متواضع.
٢٣- معاملته تتسم باللين.
٢٤- ذكى.
٢٥- كلامه أحسن من فعله.
٢٦- يجارى الآخرين.
٢٧- حاضر البديهة (يفهمها طايرة).

ونحاول فيما يلى مناقشة الملامح العامة لهذه السمات الأكثر شيوعاً فى الشخصية المصرية. وذلك على النحو الآتى :

١ - تبين أن معظم هذه الصفات يتسم بالإيجابية باستثناء صفة واحدة هى (أن كلامه أحسن من فعله).

٢ - اتضح أن معظم هذه السمات يقع فى إطار مكونين من مكونات الشخصية هما المكون الاجتماعى، والمكون الدينى الأخلاقى.حيث يندرج تحت المكون الاجتماعى عشر صفات هى : (محب لوطنه، يهتم بأسرته، يشعر بالانتماء لوطنه، يحافظ على عاداته وتقاليده، اجتماعى، متحمل للمسئولية، يقدر الحياة الزوجية، يحب الخير لغيره، معاملته تتسم باللين، يجارى الآخرين). واشتمل المكون الدينى والأخلاقى على سبع صفات هى (كريم، متسامح، مخلص، متدين، محترم، شريف، متواضع). أما المكون الوجدانى فتضمن خمس صفات هى (مرح يحب الفكاهة، دمه خفيف، حمال الهم، غيور، صبور). واشتمل المكون المعرفى على صفتين هما (ذكى، حاضر البديهة)، وكذلك المكون الدافعى (طموح، مثابر).

وبوجه عام تعكس هذه النتائج أهمية الجانب الاجتماعى فى شخصية الإنسان المصرى ثم الجانب الدينى والأخلاقى، وجاء المكون الوجدانى والإنفعالى فى المركز الثالث. وكان للمكونين المعرفى والدافعى أهمية محدودة. أما المكون الخاص بالنواحى الجمالية فلم ترد أى صفة من صفاته ضمن الصفات الأكثر شيوعاً فى الشخصية المصرية، ولا حتى ضمن الصفات المتوسطة الشيوع.

٣ - وهذه النتيجة العامة سنحاول مناقشتها تفصيلا على النحو التالى :

أ) الخصال الاجتماعية : وتمثلت أهمها فيما يلى:

١ - الانتماء والوطنية : وهى إحدى السمات المتأصلة فى شخصية الإنسان المصرى منذ القدم. فقد أوضح «إدوارد وليم لين» (١٩٩١) أن حب الوطن يفيض فى قلوب المصريين المحدثين، وتطغى الرهبة فى نفوسهم من فكرة هجرهم أرضهم الأم. وأشار «عاطف وصفى» (١٩٨١) إلى أن وطنية الشعب المصرى من الأبعاد الأساسية فى شخصيته، وأنها لا تختفى فى فترات الهزيمة وإنما تكون فى حالة كمون، وتعود للظهور، وحتى فى حالة الهزائم تتحول إلى صمود وإعداد ومقاومة. كما كشفت نتائج الدراسة التى قام بها «حمدى ياسين» (١٩٨٦) عن أن الوطنية تعد من أهم السمات الإيجابية المميزة للشخصية المصرية. كما أوضحت دراسة «عبد الرحمن عيسوى» (١٩٨٦) أن الوطنية هى من أكثر السمات قوة فى الشخصية العربية.

٢ - أهمية الأسرة وتقدير الحياة الزوجية : فالإنسان المصرى يولى إهتماماً واضحاً بالأسرة وبكل ما يتعلق بها من روابط. فحب الأسرة والأبناء - كما أشار شابرول - هو أحد الفضائل الأساسية المميزة للمصريين (شابرول، ١٩٩٢، ص٤٩). كما أوضح «عبدالعزيز الرفاعى» (١٩٧١) أن سمة حب الأسرة لها جذورها وامتدادها إلى حضارة الفراعنة. فمن وصايا «بتاح حتب» «إذا كنت رجلا ذا منزلة فاتخذ لك منزلاً، وأحبب قرينتك الحب الجميل، وأطعمها وإكسها، وطيب أوصالها، وأدخل السرور على قلبها طول حياتها».

٣ - الاجتماعية والمحافظة على العادات والتقاليد: أوضحت النتائج أن هذه السمة أكثر شيوعاً فى شخصية

الإنسان المصرى. فالإنسان المصرى من أهم طباعه وخصاله المودة وتكوين علاقات وثيقة بالآخرين، والحفاظ على العادات والتقاليد السائدة. وهى نتيجة تتسق مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة (منها : دراسة عبدالعزيز الرفاعى، ١٩٧١).

٤ - **المجاراة أو المسايرة** : اتضح أيضاً أنها من السمات الشائعة فى الشخصية المصرية. وهى تقترب إلى حد كبير مع ما أشار إليه «حامد عمار» (١٩٦٤) بالقدرة على التكيف السريع لمختلف المواقع كإحدى السمات المميزة للشخصية الفهلوية والتى تتميز بجانبين متلازمين : أحدهما المرونة والفطنة والتمثل للجديد، والآخر هو المسايرة السطحية والمجاملة العابرة التى يقصد منها تغطية الموقف وتورية المشاعر الحقيقية.

وفى دراسة «حليم بركات» للمجتمع العربى المعاصر، أوضح أن هناك خمسة اتجاهات قيمية تتصل اتصالاً مباشراً بالحياة العائلية، نعرض لأربعة منها على النحو التالى :

- **الاتجاه الأول** : النزوع نحو التشديد على العضوية لا على الاستقلال الفردى.
- **الاتجاه الثانى** : النزوع نحو الاتكالية والطاعة على حساب الاعتماد على الذات.
- **الاتجاه الثالث** : النزوع نحو التمسك بالقيم نتيجة لضغوط خارجية صارمة. ويعود ذلك إلى أساليب التنشئة خاصة عند التشديد بالعقاب أكثر من الإقناع. ومن مظاهر هذه النزعة الامتثال بحضور السلطة وعدم الامتثال فى غيابها فى بعض الحالات، والمسايرة فى العلاقات وجهاً لوجه.
- **الاتجاه الرابع** : النزوع نحو الفردية والتأكيد على الذات رغم / أو بسبب التأكيد على العضوية والانصهار فى الجماعة. وتتجلى الفردية الأنانية بالتأكيد على «الأنا» نتيجة لمحاولات العائلة والمؤسسات والأنظمة سحق الذات. وكرد فعل للضغوط التى تمارسها الجماعة والمؤسسات على الأفراد، تتكون عند هولاء نزعة مضادة للتأكيد على الذات (حليم بركات، ١٩٩١، ص ص ٣٢٦-٣٢٧).

وبوجه عام فإن الجماعة (خاصة العائلة) وليس الفرد هى التى تشكل النواة أو الوحدة الاجتماعية، والقيم السائدة فى المجتمع العربى هى قيم جماعية أكثر منها فردية. هناك قيم فردية، لا ريب، وقيم تشدد على التحصيل والإنجاز الفردى، إنما القيم السائدة هى قيم الانتماء للجماعة Affiliation، حتى ليعامل الإنسان كعضو أكثر مما يعامل كفرد مستقل.

ب) السمات العقلية المعرفية :

أوضحت نتائج الدراسة الحالية أن من أهم السمات العقلية المميزة للشخصية المصرية هما سمتا الذكاء وحضور البديهة. ويتسق ذلك مع ما توصل إليه «عبدالرحمن عيسوى» (١٩٨٦) فى دراسته، من أن سرعة البديهة تعد من أكثر السمات المميزة للشخصية العربية. ووصف «هيرودوت» فى كتابه المصريين بتفوقهم وعظمتهم فى ميادين العلوم والمعارف. ويثبت لهم الفضل فى كثير من العلوم والمعارف التى أفادت الإنسانية بعامة (محمد بيومى مهران، ١٩٩٢، ص٢٧٦). وأشار «إدوارد وليم لين» (١٩٩١) إلى أنه لابد من الإقرار بتمايز المصريين عن غيرهم بالملكات الفكرية الهامة خاصة سرعة البديهة وقوة الذاكرة وروح الفكاهة.

جـ) السمات الدينية والأخلاقية :

واشتمل هذا الجانب على مجموعة من السمات الدينية والأخلاقية، بالإضافة إلى سمة أو خصلة غير أخلاقية هى (عدم اتساق القول مع الفعل). ونعرض لذلك على النحو التالى :

١ - **التدين** : يعد التدين سمة جوهرية فى شخصية الإنسان المصرى، وقد أكدتها العديد من الدراسات

السابقة (حمدى ياسين، ١٩٨٦؛ أحمد زايد، ١٩٩٠). فالوطن العربى هو مهد الديانات. ومصر قلب العروبة ظلت منذ القدم وحتى الآن قلعة تحافظ على الأديان من عبث العابثين. والمصريون متدينون، لذلك هم قوم متسامحون لم يدخل التعصب الدينى قلوبهم. ويصاحب تدينهم - شأنهم فى ذلك شأن باقى شعوب الأرض - بعض الخرافات والبدع التى ليست من الدين فى شئ وترجع أصولها إلى عصور قديمة (عاطف وصفى، ١٩٨١).

وقد اعتبر المستشرق البريطانى «إدوارد وليم لين» E.W. Lane فى كتابه عن العادات المصرية فى النصف الأول من القرن التاسع عشر، أن الدين هو مصدر التقاليد والممارسات الخرافية. وأكد «لين» أن «العرب هم شعب شديد الاعتقاد بالخرافات، وليس بينهم من هو أكثر اعتقاداً بالخرافات من شعب مصر، وأن الكثير من الخرافات تشكل جزءا من دينهم» (حليم بركات، ١٩٩١، ص ص ٣٢٩-٣٣٠).

وكثيراً ما يقال أن العربى قدرى يؤمن بأن مصيره مكتوب، وأن الأمور تحدث له ولجماعته ومجتمعه بمشيئة الله وليس بمشيئته هو. واستعان البعض فى ذلك (أمثال رفائيل باتاى) ببعض النصوص القرآنية والأحاديث والأمثال الشعبية التى تؤيد وجهة نظره. وتجاهلوا تماماً النصوص الدينية التى تؤكد الإرادة الحرة والمسئولية الإنسانية واحتمالات الاختيار (المرجع السابق، ص ٣٢٣).

وأوضح «حليم بركات» أن القصد من الاعتراض على التعميمات حول سيادة النزعة القدرية فى الثقافة العربية ليس إنكار وجود مثل هذه النزعة، بل القول أن هذه التعميمات غير دقيقة ومجحفة، إذ تتجاهل وجود نزعة مضادة وتتناول الأفكار القدرية خارج محتواها الاجتماعى. إذ أن القدرية أداة اجتماعية نفسية يلجأ إليها الإنسان فى تعامله مع الواقع، فتعنى فيما تعنيه الجهاد والتمرد وسيطرة الإرادة الإنسانية. كما أن تفسير المظاهر القدرية لابد أن يتم فى ضوء ارتباطها بعناصر ثابتة فى البيئة والمجتمع، وليس على أنها ظاهرة ثابتة ومتوارثة وراسخة فى الدين (حليم بركات، ١٩٩١، ص ص ٣٢٩-٣٣٠).

٢ - **التسامح والإخلاص والكرم**: كما برزت هذه السمات الثلاث بقوة فى الشخصية المصرية. وهى سمات ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتدين، وقد أكدتها عدة دراسات سابقة (منها: عبدالعزيز الرفاعى، ١٩٧١؛ حمدى ياسين، ١٩٨٦؛ نجيب اسكندر، ١٩٨٥؛ عبدالرحمن عيسوى، ١٩٨٦).

٣ - **الشرف والاحترام والتواضع**: كشفت النتائج أيضاً عن أن هذه السمات من السمات الأكثر شيوعاً فى الشخصية المصرية. وهى كما أشار «سيد عويس» (١٩٦٩) تعد من السمات الاجتماعية القديمة التى لها جذورها التاريخية القديمة فى المجتمع المصرى. والمصريون كما أشار «شابرول» (١٩٩٢، ص٤٩) يتميزون باحترامهم لكبار السن. كما أوضح وليم لين (١٩٩١) الاحترام الكبير الذى يظهره الأبناء لآبائهم، وأن الشباب والصغار يظهرون احتراماً مماثلاً للمتقدمين فى السن خاصة للرجال ذوى المكانة البارزة والأتقياء ورجال الفكر.

٤ - **عدم اتساق القول مع الفعل**: برزت هذه السمة اللاأخلاقية كواحدة من السمات الأكثر شيوعاً فى الشخصية المصرية. وهى سمة أكدتها عدة دراسات عربية وأجنبية. ولها عدة جوانب أهمها الازدواجية بين القول والاعتقاد، وبين القول والعمل، وبين الداخل والخارج. فنحن نقول ما لا نعتقد، ونعتقد ما لا نقول، وكثيراً ما نصرح بشئ ولا نعمله، ونعمل شيئاً ولا نصرح به (حسن حنفى، ١٩٦٩؛ محمد شحاته ربيع، ١٩٧٧؛ عاطف وصفى، ١٩٨١).

د) السمات الإنفعالية :

تبين من نتائج الدراسة الحالية أن أكثر السمات الإنفعالية شيوعاً فى الشخصية المصرية ما يلى :

١ – المرح وحب الفكاهة.

٢ – خفة الدم.

٣ – حمال الهم.

٤ – الغيرة.

٥ – الصبر.

١ – المرح وروح الفكاهة وخفة الدم : كشفت نتائج الدراسة الحالية والدراسات السابقة عن أن هذه السمات تعد من أهم الملامح المميزة للشخصية المصرية. فقد أوضح وليم لين (١٩٩١) أن روح الفكاهة من أهم السمات المميزة لطبائع المصريين. كما تحدث «حامد عمار» (١٩٦٤) عن أن من أهم ملامح الشخصية الفهلوية والنكتة المواتية التى تحدث إرضاءً ذاتياً تريح المصرى وتريح غيره ممن يستمع إليها. فروح الفكاهة والنكتة سمة متأصلة لدى المصريين (عبدالعزيز الرفاعى، ١٩٧١). وفى إطار دراسة «نعمات فؤاد» (١٩٦٨) لشخصية مصر فى الأدب الشعبى، أوضحت أن مصر تسخر من الحكام الغرباء بالنكتة تارة وبالقصص الشعبى تارة أخرى. فالنكتة المصرية وراءها بديهة حاضرة وذكاء لماح وقدرة على المصطلح التورية وتخديم الألفاظ فى براعة وسرعة وبلاغة أيضاً. وأشارت الباحثة إلى أن النكتة المصرية تشكل عنصراً من عناصر الشخصية المصرية ومقوماً من مقوماتها بما لها من دور سلوكى ووظيفى فى صراع الشخصية المصرية مع الأحداث التاريخية. ولهذه النكتة وجهان :

الأول : حفظها الذات بما تنفس عنها وتعوضها شعوراً بالاستعلاء على الطرف الآخر الذى تنتقصه. أما الثانى فهو أنها عامل تعويق إذ تصرف الإنفعال الإيجابى بإثارة الضحك الذى يحدث خلخلة فى صرامة الموقف تضعف ناره إلى رماد. وبعدها نشعر بالسلبية والتفريط فنستعلى عليه بالإفراط فى المباهاة والمبالغة فى الحديث والتصرف، مما يكلفنا فى حياتنا اليومية الكثير فى سبيل مظاهر خارجية نتوسع فيها بقدر رغبتنا فى تأكيد الذات (نعمات أحمد فؤاد، ١٩٦٨، ص١٥٠).

وتحدث «عاطف وصفى» (١٩٨١) عن الحزن والفكاهة كأحد أبعاد الشخصية المصرية التقليدية. وأوضح أن معظم دارسى الشخصية المصرية يتفقون على أن الحزن من أهم ملامحها. ويستدلون على ذلك من تحليل كثير من عادات وتقاليد وطقوس الشعب المصرى. وأشار إلى أن البعض يرى أن المصرى يشعر فى أعماق نفسه بالاكتئاب الذى هو طابع مزاجه الدائم، وأنه يشعر بالقلق إذا استمتع بالحياة ولو للحظة. ولهذا يعبر المصرى عن قلقه عندما تغمره السعادة بترديد عبارة «اللهم اجعله خير». كما أن هناك اتفاقاً على أن الشعب المصرى يحب الفكاهة وتشغل النكتة مكاناً مهماً فى التراث الشعبى المصرى.

وقد يتبادر إلى الذهن أن هناك تعارضاً بين الحزن والفكاهة فى الشخصية المصرية. ولكن الدراسة التحليلية للنكت المصرية – وخاصة السياسية والاجتماعية منها – تبين أن هذه النكت برغم قوة تأثيرها فى إضحاك المستمع إليها، فهى تعبر عن شدة الألم والحزن الذى قد يشعر به المصرى فى وقت الأزمة أو الهزيمة. لذلك فإن التعارض بين الحزن والفكاهة هو تعارض ظاهرى، لأن الحزن الشديد هو سبب إطلاق النكت القوية. ويؤيد ذلك قلة تداول النكت فى فترات الرخاء (عاطف وصفى، ١٩٨١).

٢ – الصبر : تبين أن الصبر يعد إحدى السمات التى تسم الشخصية المصرية. واتضح أن له مفاهيم مختلفة فى أذهان الناس، منها المفهوم الدينى، حيث تحمل ما يأتى به الله خيراً أم شراً، ومفهوم عدم الغضب أو تحمل ظروف الحياة القاسية أو تحمل الظلم وهو أكثر شيوعاً بين الفقراء

(أحمد زايد، ١٩٩٠) . وقد اعتبر البعض هذه السمة على أنها من السمات السلبية التى تعوق مسيرة التنمية فى مصر (ملاك جرجس، ١٩٧٤) . بينما نظر إليها البعض الآخر على أنها من السمات الإيجابية المميزة للصورة الوطنية للمصرى (حمدى ياسين، ١٩٨٦) .

ونحن نرى أن الصبر سمة إيجابية، ولكن فى حدود معينة، بحيث لا يمتد إلى درجة تحمل الظلم وعدم مطالبة الفرد بحقوقه المشروعة.

٣ - **الغيرة** : برزت هذه السمة كإحدى السمات الأكثر شيوعاً فى الشخصية المصرية. فالمصرى يغار على شرفه وكرامته. ولكن قد تزيد هذه الغيرة إلى درجة الأنانية والحقد، فتدفع الغيرة الفرد إلى منع غيره من مشاركته فى الشئ الذى يحبه ويريده. وقد تقترن الغيرة بالسلوك العدوانى. وفى هذا المجال تحدث «محمود رجب» (١٩٦٩) عن ما أسماه «بالأنا مالية» كسمة فى الإنسان المصرى الذى لا يهمه «الآخر» شخصياً، عيونه لا تنظر إلا إلى «الداخل» أى إلى نفسه وكل ما ينتمى إلى أناه فقط.

هـ) السمات الدافعية :

أظهرت النتائج أن الطموح والمثابرة من السمات الأكثر شيوعاً فى الشخصية المصرية. وهما من السمات الإيجابية التى أكدتها بعض الدراسات فى الشخصية العربية عامة (سعد الدين إبراهيم، وآخرون، ١٩٨١) . فى حين كشفت دراسات أخرى عكس ذلك؛ وأوضحت أن القدرية والسلبية والتواكل من السمات السلبية فى الشخصية المصرية (على فهمى، ١٩٦٩) . وفى هذا الشأن تحدث «مصطفى سويف» (١٩٨٥) عن ما أسماه «بالنمط متضخم الذات أو مركزى الذات» كأحد الأنماط الرئيسية للشخصية المصرية. وأشار إلى أن من أهم الصفات التى تميز هذا النمط من الشخصية، الطموح الشديد والتوتر المرتفع. والنتيجة الحتمية للجميع بين الطموح الشديد والتوتر المرتفع مع التمركز فى الذات المعرفى والوجدانى، فإنه لا يتقبل مفهوم العقبة والإحباط، ويكون رد الفعل لديه غالباً عدوانياً هدفه إزالة العقبة فى أقصر وقت ممكن، ولا يكاد يراجع المخطط السابق بنظرة نقدية. ويقترب ذلك إلى حد كبير مما أشار إليه «حامد عمار» (١٩٦٤) من أن الوصول إلى الهدف بأقصر الطرق وأسرعها هو من المقومات الأساسية للشخصية الفهلوية.

ب) السمات المتوسطة الشيوع فى الشخصية المصرية :

أوضحت النتائج أن هذه السمات - كما تصورها أفراد العينات الثلاث من الطلاب والموظفين وأعضاء هيئة التدريس - تتمثل فى الآتى :

١ - نشيط .	٧ - واعى بما يدور حوله.
٢ - دبلوماسى.	٨ - يحاول معرفة كل ما هو جديد.
٣ - يحب السلطة والقيادة.	٩ - واسع الأفق.
٤ - يعطى الأمور أكثر مما تستحق.	١٠ - معتدل المزاج.
٥ - مبدع فى تفكيره.	١١ - قلق .
٦ - مرن.	١٢ - عندى

وتنتمى هذه السمات متوسطة الوزن إلى أربعة جوانب فى الشخصية هى :

الأول : الجانب العقلى المعرفى. ويمثله أربع صفات هى : مرن، واسع الأفق، واعى بما يدور حوله، يعطى الأمور أكثر مما تستحق، مبدع فى تفكيره.

الثانى : الجانب الإنفعالى. ويندرج تحته ثلاث صفات هى : قلق، عندى، معتدل المزاج.

الثالث : الجانب الدافعى. ويشتمل على صفتين هما : نشيط، يحاول معرفة كل ما هو جديد.

الرابع : السلطة والقيادة. ويشتمل على صفتين أيضاً هما : دبلوماسى، يحب السلطة والقيادة.

ويتسم الطابع العام للسمات في الجوانب الأربعة السابقة بالإيجابية. ونعرض لأهم ملامحها على النحو التالي :

١ - **المرونة وسعة الأفق** : وهي سمة إيجابية اتفق أفراد عينة البحث على أنها متوسطة الوزن في الشخصية المصرية. ويتسق ذلك مع ما أشار إليه «حامد عمار» (١٩٦٤) في إطار حديثه عن الشخصية الفهلوية. فقد ذكر أن من أهم ملامح هذه الشخصية القدرة على التكيف السريع لمختلف المواقف. ومن مميزات هذه القدرة المرونة والفطنة والتمثل للجديد. وعلى عكس ذلك أوضح «عزت حجازي» (١٩٦٩) أن من ملامح الشخصية المصرية (وخاصة الفلاح المصري) التصلب النسبي، واعتبره من أبرز ملامح الشخصية المصرية، فهو لا يقبل أي تغيير في أي جانب من جوانبه وقيمه وأساليب سلوكه.

٢ - **الوعي والإبداع** : احتلت هاتان الصفتان موقعاً وسطاً ضمن الترتيب العام لسمات الشخصية المصرية. وقد تحدث فرج «عبدالقادر طه» (١٩٩٤) في إطار تناوله للسمات السلبية التي بدأت تشيع في الشخصية المصرية في الآونة الأخيرة، تحدث عن ضعف التوجه العلمي. إلا أن ذلك لا يتعارض مع اتسام هذه الشخصية بالوعي والإبداع في مختلف المجالات.

٣ - **المبالغة** : أوضحت النتائج أن المصري يتسم بأنه يعطي الأمور أكثر مما تستحق ويميل إلى المبالغة. ويتسق ذلك مع ما أشار إليه «حامد عمار» (١٩٦٤) من أن المبالغة في تأكيد الذات وعدم الرغبة في الحكم على الأمور بموضوعية، هي من مقومات الشخصية الفهلوية. كذلك أشار «فكتور صنوع» (١٩٧٠) إلى أن الميل إلى المبالغة هو من السمات الأساسية في الشخصية المصرية.

٤ - **القلق والعناد** : تبين أيضاً أن الشخصية المصرية تتصف بالقلق والعناد والقلق. وتشير الدراسات إلى أن القلق هو مرض العصر الذي يسم الشخصية بوجه عام في العديد من المجتمعات. أما العناد كسمة في الشخصية المصرية فقد تحدث عنه «وليم لين» (١٩٩١) بقوله أن المصريين عنيدون صعبوا المراس منذ العهود السالفة (وبالتحديد ابتداء من فترة الاحتلال الروماني) إذ كانوا يرفضون دفع الضرائب إلا إذا ضربوا ضرباً مبرحاً (ص٣٠٢). ولحسن الحظ أن هاتين السمتين - كما كشفت الدراسة الحالية - من السمات متوسطة الشيوع وليست من الأكثر شيوعاً في الشخصية المصرية.

٥ - **اعتدال المزاج** : اتضح كذلك أن الشخصية المصرية تتسم باعتدال المزاج. فالشعب المصري يتسم بالتوازن والاعتدال وليس التطرف والتعصب. وتكشف سمة الاعتدال عن نفسها في عدة مظاهر منها السماحة وعدم التعصب (عبدالعزيز الرفاعي، ١٩٧١). وفي إطار بحث (جمال حمدان، ١٩٨٠، ص٣٥) عن شخصية مصر من خلال بعدي الزمان والمكان، أشار في ضوء الزمان إلى أثر الأحداث التاريخية على سمات الشخصية المصرية. وفيما يتعلق بالمكان أوضح «حمدان» أن سمات الشخصية المصرية هي نتاج الطبيعة وخصائص البيئة الطبيعية والجغرافية. وبين أن موقع مصر وطبيعة نيلها الفيضية وتجانسها الطبيعي والعمراني والبشري وتميزها الاستراتيجي يطبع الشخصية بطابع معين. فموقع مصر على سبيل المثال يضفي على شخصيتها طابع الوسطية.

٦ - **حب السلطة والقيادة والدبلوماسية** : أظهرت النتائج أن هاتين السمتين من السمات التي احتلت موقعاً وسطاً من حيث الأهمية في الشخصية المصرية. ومع أن الدبلوماسية تعد سمة إيجابية في الشخصية، فإن حب السلطة والصراع من أجلها قد يعكس جانباً سلبياً في الشخصية يصل إلى مستوى الانتهازية وتحقيق منافع شخصية، وتحين الفرد لأي فرصة أو ظروف لكي يحقق لنفسه مصلحة أو منفعة دون اعتبار لأية مثل أو قيم أو

أعراف. فالانتهازى لا يهمه إلا استغلال الظروف لصالحه حتى لو أضرت بغيره أو بمجتمعه (فرج عبدالقادر طه، ١٩٩٤).

٧ - **النشاط** : تبين أيضاً أن النشاط من الملامح المميزة للشخصية المصرية. هذا على الرغم من أنه احتل موقعاً وسطاً من حيث الشيوع. ويتعارض ذلك مع ما جاء فى الدراسات السابقة من اتسام الإنسان المصرى بالخمول والكسل والتواكل والسلبية والاعتماد على الغير (عزت حجازى، ١٩٦٩ ، ملاك جرجس، ١٩٧٤؛ عبدالعزيز القوصى، ١٩٨٧؛ حمدى ياسين، ١٩٨٦). ويرى «أحمد زايد» (١٩٩٠) أن المصرى أميل إلى التوكل وليس التواكل. حيث يدفعه سلوكه الدينى ومعتقداته الدينية الراسخة إلى ربط العمل بالتوكل على الله.

جـ) السمات الأقل شيوعاً فى الشخصية المصرية:

أوضحت النتائج أن هناك اتفاقاً بين مجموعات البحث الثلاث (من الطلاب، والموظفين، وأعضاء هيئة التدريس) على أن السمات التالية لا تنطبق على الشخصية المصرية.

١ - متهور.	٩- تفكيره خرافى.
٢ - كسول .	١٠ - متطرف فى تفكيره وسلوكه.
٣ - فوضوى لايحب النظام.	١١- انتهازى.
٤ - متسلط .	١٢ - معاملته تتسم بالقسوة.
٥ - كئيب .	١٣ - كذاب.
٦ - فاقد الثقة فى الآخرين.	١٤ - معقد فى علاقاته مع الآخرين.
٧ - أنانى يحب نفسه.	١٥ - منطوى يحب العزلة.
٨ - يائس .	١٦ - عدوانى ١٧ - حقود

أوضحت النتائج أن جميع السمات السلبية السابقة قد وقعت فى أدنى الترتيب الهرمى من حيث الأهمية لدى مختلف عينات الدراسة. ويتعارض ذلك فى بعض جوانبه مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة، والتى كشفت عن شيوع بعض هذه الصفات بدرجة كبيرة فى الشخصية المصرية. فقد تحدث «وليم لين» (١٩٩١) - على سبيل المثال - بخصوص الكسل، أنه يتساءل إلى أوصال المصريين على اختلاف طبقاتهم باستثناء الذين يجبرون على كسب عيشهم من عرق جبينهم. وبخصوص الصدق، أشار إلى أنه يكاد يتعدم بين المصريين المحدثين فضيلة الصدق المستديم.

وفيما يتعلق **بالتفكير الخرافى**، تجد «عزت حجازى» (١٩٦٩) يشير إلى أن ملامح الشخصية المصرية الإغراق فى الغيبيات فى حالات الأزمة. كما توصل «نجيب اسكندر، ورشدى فام» (١٩٦٢) إلى شيوع الكثير من الخرافات فى المجتمع المصرى حول عدة موضوعات منها : الحمل، والولادة، والفأل السيئ والحسن، والسحر، والأحجبة، والإصابة بالمرض والزواج ... إلخ. كما أشار «سيد عويس» (١٩٦٣) إلى انتشار ظاهرة إرسال الرسائل إلى ضريح الإمام الشافعى - على الرغم من موقف الدين الإسلامى المعارض لهذه الظاهرة، واعتبار ذلك شركاً بالله. ولكننا مع تسليمنا بتغير الشخصية عبر الزمن، نميل إلى الاعتقاد بأن مثل هذه الظواهر قد انخفضت إلى حد كبير فى السنوات الأخيرة، حيث تزايد مستوى الوعى حتى بين الأميين من أفراد المجتمع المصرى.

أما بالنسبة **للانتهازية**، فقد ظهرت كأحد الملامح الأساسية فى تصور «فرج عبدالقادر طه» (١٩٩٤) للسمات السلبية التى بدأت تشيع فى الشخصية المصرية فى السنوات الأخيرة.

أما فيما يتعلق بسمة «**معقد فى علاقاته بالآخرين**»، فقد أشار «شابرول» (١٩٩٢) إلى أنه لا يمكن الكشف عما فى نفوس المصريين عن طريق ملامحهم، فصورة الوجه ليست مرآة لأفكارهم، فشكلهم الخارجى يكاد يكون هو نفسه سواء فى حالات الهم والندم أو النشوة والسعادة. وأرجع الباحث هذا الجمود فى الملامح إلى ظروف الطقس الذى يتسم بالثبات الدائم، وإلى طريقة التربية.

أما فقدان الثقة فى الآخرين، فقد أوضح «أحمد زايد» (١٩٩٠) أن الشك والتوجس يعد من الملامح المميزة الشخصية المصرية. وأن هناك مستويين من الشك الأول: يرتبط بالتوجس الذى يرتبط بالتعامل مع الدوائر الأبعد من دائرة حياة الفرد. الثانى : يرتبط بالتعامل مع أجهزة الدولة. وأشار الباحث إلى أن المستوى الأول هو الأكثر شيوعاً فى شخصية الإنسان المصرى. كما أوضحت بعض الدراسات الأجنبية التى هدفت إلى تشويه الشخصية العربية، أن سمة الشك من السمات المميزة للشخصية العربية (Berger, 1964; Hamady, 1960; Harakabi, 1967) .

كانت هذه بعض الصفات التى كشفت الدراسة الحالية عن عدم شيوعها فى الشخصية المصرية، فى حين توصلت دراسات سابقة إلى انتشارها بدرجة كبيرة.

وموقفنا إزاء هذا التعارض هو أنه لا يجب التسليم كلية بما كشفت عنه الدراسة الحالية والتغاضى تماماً عما توصلت إليه هذه الدراسات السابقة. فنحن أمام افتراضين:

الأول : أن معظم الدراسات السابقة هى مجرد تصورات تعكس وجهة نظر القائمين بها، كما أنها أجريت منذ عدة سنوات ويحتمل أن يكون لعامل الزمن وتغير الظروف التاريخية أثره وبصماته فى تضاؤل أهمية هذه الصفات السلبية فى الشخصية المصرية المعاصرة.

الثانى : أن الدراسة الحالية اعتمدت على تصور أفراد عينة الدراسة. وربما يعكس هذا التصور نوعاً من التحيز، وبالتالى فالقضية فى حاجة إلى المزيد من البحث والدراسة.

ثانياً : الفروق بين الجنسين فى تصورهم لسمات الشخصية المصرية :

أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث – سواء فى حالة الطلاب أو الموظفين – فى تصورهم للسمات المميزة للشخصية المصرية. حيث اتضح الآتى :

أ) فيما يتعلق بعينة الطلاب : تبين أن نظرة وإدراك الذكور الشخصية المصرية تتسم بالسلبية. فى حين اتسمت نظرة الإناث بالإيجابية. فقد تفوق الذكور على الإناث بشكل جوهرى فى معظم السمات السلبية (مثل : الكسل، والتواكل، عدم الرضا عن النفس، الشعور بالاغتراب، الحقد، الطمع، الأنانية) . أما الإناث فتفوقن على الذكور فى معظم السمات الإيجابية (مثل : الإنجاز، الطموح، المثابرة، تحمل المسئولية، القناعة، الثقة بالنفس) .

ب) بالنسبة لعينة الموظفين : فإن الاتجاه العام للفروق بين الذكور والإناث يتسق تماماً مع ما كشفت عنه الدراسة بخصوص الفروق بين الجنسين من طلاب الجامعة. فقد اتسمت نظرة الموظفين الشخصية المصرية بالسلبية، بينما اتصفت نظرة الإناث بالإيجابية.

وبوجه عام تميزت نظرة وإدراك الإناث الشخصية المصرية بالإيجابية، بينما تميزت نظرة الذكور بالسلبية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه «حمدى ياسين» (١٩٨٦) فى دراسته الشخصية المصرية، حيث تبين أن تصور الإناث للشخصية المصرية أكثر إشراقاً وإيجابية بالمقارنة بتصور الإناث.

وربما ترجع هذه الفروق بين الجنسين فى تصورهم لخصال الشخصية المصرية إلى عدة عوامل، من أهمها السمات المميزة لشخصية الإنثى بأنها أكثر تعاطفاً، كما تتصف بالحياء، وبالتالى تظهر الجوانب الإيجابية وتتغاضى عن إبراز الجوانب السلبية فى إدراكها الشخصية المصرية. فالدراسة الحالية تعبر فى مجملها عن إدراك وانطباعات هؤلاء الأفراد من الجنسين لسمات الشخصية المصرية. وقد يترتب على هذا التقويم نوع من عدم الدقة

فى بعض الأحيان. وفى هذا الشأن يتحدث علماء النفس الاجتماعى بما يسمى «بأثر الهالة» الإيجابى Positive Halo Effect، فما يطلق عليه «حسن أو جيد» يحاط بمجموعة من الصفات الإيجابية. أما أثر الهالة السلبى فيتمثل فى أن ما نطلق عليه «سيئاً» يتم رؤيته وإدراكه على أن يتصف بكل السمات السلبية (أنظر: عبداللطيف خليفة، ١٩٩١؛ عبداللطيف خليفة، عبدالمنعم شحاته، ١٩٩٤؛ Sears, et al., 1985).

وخلاصة ما سبق هو أن الإناث أكثر ميلاً للتقويمات الإيجابية، فى حين يبدو أن الذكور أكثر ميلاً للتقويمات السلبية فى نظرتهم للشخصية المصرية.

ثالثاً : الفروق بين الطلاب والموظفين فى تصورهم لخصال الشخصية المصرية :

كشفت نتائج هذه الدراسة عن فروق جوهرية بين الطلاب (ذكوراً وإناثاً) من جهة، والموظفين (ذكوراً وإناثاً) من جهة أخرى فى السمات المميزة للشخصية المصرية. فقد اتسمت نظرة الطلاب بوجه عام بالإيجابية فى حين اتسمت نظرة الموظفين بالسلبية. مع ملاحظة أن هناك بعض السمات السلبية التى تفوق فيها الطلاب بالمقارنة بالموظفين، ولكنه عدد محدود من السمات إذا ما قورن بالسمات السلبية التى تفوق فيها الموظفين.

ويمكن تفسيرالفروق بين عينتى الطلاب والموظفين فى نظرتهم للشخصية المصرية فى ضوء عدة عوامل، يأتى فى مقدمتها عامل العمر أو السن، حيث يمثل الطلاب مرحلة عمرية تختلف فى طبيعتها عن المرحلة العمرية للموظفين، والذين تراوحت أعمارهم بين ٢٠-٦٤ سنة. وقد تفرض طبيعة المرحلة التى يعيشها الشباب من طلاب الجامعة صورة مشرقة لنمط الشخصية المصرية، فى حين كان للعمر والخبرة فى حالة الموظفين أثرهما فى جعلهم يدركون سلبيات هذه الشخصية أكثر من إيجابياتها.

كما قد ترجع الفروق بين الطلاب والموظفين فى تصورهم للشخصية المصرية إلى عامل آخر لا يقل أهمية عن السن وهو دور العمل والخبرات المهنية المتوفرة لدى الموظفين. والذى قد يكون لهما تأثيرها فى تحديد انطباعاتهم وإدراكاتهم لسمات الشخصية المصرية. فصورة هذه الشخصية لدى الموظفين هى نتيجة واقع يعيشونه وتفاعل مع الآخرين. أما الطلاب فهم بعيدون كل البعد عن هذه الحياة العملية، وبالتالى ربما يعكس إدراكهم وتصورهم للشخصية المصرية نوعاً من التجريد والمثالية.

على أية حال هذه كلها مجرد افتراضات نطرحها لتفسير الفروق الجوهرية بين الطلاب والموظفين فى تصورهم للشخصية المصرية. والموضوع لايزال فى حاجة إلى المزيد من الدراسات والبحوث الإمبريقية لاختبار صحة ذلك.

رابعاً : الأبعاد الأساسية للشخصية المصرية لدى مختلف عينات الدراسة :

كشفت نتائج التحليل العاملى من الدرجة الأولى عن استخلاص سبعة عوامل للشخصية المصرية لدى كل من الطلبة، والطالبات، والطلاب بوجه عام (ذكوراً وإناثاً). وهذا ما يوضحه الجدول التالى رقم (١).

جدول رقم (١)
ملخص عوامل الشخصية المصرية لدى مجموعات الطلاب الثلاث

العينة / رقم العامل	١ - طلبة	٢ - طالبات	٣ - طلبة وطالبات
الأول	التفكير المستقبلى المنطقى - فى مقابل - التفكير التواكلى المتطرف.	الانتماء والمحافظة - فى مقابل - الأنانية وحب الذات.	الدافع للإنجاز - فى مقابل - اليأس والتواكل
الثانى	السلوك غير الاجتماعى واللاأخلاقى - فى مقابل - السلوك الاجتماعى والأخلاقى.	الدافع للإنجاز - فى مقابل - اليأس والتواكل	السلوك الاجتماعى والأخلاقى - فى مقابل - السلوك غير الاجتماعى واللاأخلاقى
الثالث	الانتماء والمحافظة.	العصابية - فى مقابل - الإتزان الوجدانى.	العصابية - فى مقابل - الاتزان الإنفعالى
الرابع	العصابية - فى مقابل - الاتزان الانفعالى.	الانتهازية والسلوك اللاأخلاقى - فى مقابل - السلوك الأخلاقى المتحضر.	الانتهازية والسلوك اللاأخلاقى - فى مقابل - السلوك الأخلاقى المتحضر
الخامس	التفوق والتفتح العقلى.	الفهلوة وتحمل المشاق	التطرف - فى مقابل - الاعتدال
السادس	الدافع للإنجاز - فى مقابل - اليأس والتواكل.	الطيبة والتسامح	الطيبة والتسامح
السابع	المرونة والمجاراة الاجتماعية (المسايرة).	الثقافة بالنفس - فى مقابل - فقدان الثقة	التوجه الجمالى

كما أسفرت نتائج التحليل العاملى عن استخلاص سبعة عوامل لدى عينة الموظفات، وستة عوامل لدى كل من عينتى الموظفين الذكور، والموظفين (ذكوراً وإناثاً). وهذا ما يوضحه الجدول التالى رقم (٢).

جدول رقم: (٢)
ملخص عوامل الشخصية المصرية لدى مجموعات الموظفين الثلاث

العينة / رقم	١ - موظفون	٢ - موظفات	٣ - موظفون وموظفات
الأول	السلوك غير الاجتماعي واللاأخلاقي - في مقابل - السلوك الاجتماعي والأخلاقي.	الانتهازية والسلوك اللاأخلاقي - في مقابل - السلوك الأخلاقي المتحضر.	الانتهازية والسلوك اللاأخلاقي - في مقابل - السلوك الأخلاقي المتحضر.
الثاني	الانتماء والمحافظة على التقاليد.	الدافع للإنجاز - في مقابل - الكسل والتواكل.	الدافع للإنجاز - في مقابل - الكسل والتواكل.
الثالث	التفكير المستقبلي الواقعي.	الطيبة والتسامح.	الانتماء والمحافظة.
الرابع	العصابية.	الانتماء والمحافظة.	التعصب والتطرف.
الخامس	الفهلوة وتحمل المشاق.	التشاؤم - في مقابل - التفاؤل.	الفهلوة واللين - في مقابل - الغلظة والشدة في التعامل مع الآخرين.
السادس	التفتح العقلي.	التعصب والعنف.	العصابية.
السابع	——	الفهلوة وتحمل المشاق.	——

١ - الانتهازية والسلوك غير الاجتماعي واللاأخلاقي - في مقابل - السلوك الاجتماعي والأخلاقي المتحضر.

وهدفنا في هذه الدراسة ليس الوقوف على تفسير ومناقشة العوامل الخاصة بكل عينة على حدة، ولكن هدفنا هو إلقاء الضوء على عوامل الشخصية المصرية الأكثر ثباتاً واستقراراً لدى مختلف عينات الدراسة. بمعنى آخر: الكشف عن العوامل الأساسية التي ظهرت عبر عينات الدراسة، ويوجد بينها تشابه واضح في مضمونها، وتمكننا من إلقاء الضوء على الأبعاد التي تنتظمها الشخصية المصرية.

وفى ضوء ذلك، يتبين أن الأبعاد الأساسية التى تنتظمها الشخصية المصرية تتمثل فى الآتى :

١ - الانتهازية والسلوك غير الاجتماعى واللاأخلاقى - فى مقابل - السلوك الاجتماعى والأخلاقى المتحضر.

٢ - الانتماء والمحافظة - فى مقابل - الأنانية وحب الذات.

٣ - الدافعية للإنجاز - فى مقابل - اليأس والتواكل.

٤ - التطرف - فى مقابل - الاعتدال.

٥ - العصابية - فى مقابل - الإتزان الوجدانى.

٦ - اللين والتفتح العقلى - فى مقابل - الغلظة والانغلاق.

٧ - التفاؤل والثقة بالنفس - فى مقابل - التشاؤم وفقدان الثقة.

٨ - الفهلوة وتحمل المشاق.

٩ - الطيبة والتسامح.

ونتناول فيما يلى العوامل التسعة السابقة التى أسفرت عنها نتائج الدراسة الحالية، وبيان إلى مدى تتسق أو تختلف مع نتائج الدراسات السابقة.

العامل الأول : الانتهازية والسلوك غير الاجتماعى واللاأخلاقى - فى مقابل - السلوك الاجتماعى والأخلاقى المتحضر.

وهو عامل ثنائى القطب، أو بعد له قطبان يقع فى أحد طرفيه مجموعة سمات سلبية منها الانتهازية والأنانية والتسلطية واليأس والسلبية والكسل والتواكل. وفى الطرف المقابل نجد مجموعة من الصفات الإيجابية، منها النظام والسلوك المتحضر، وتقدير الحياة الأسرية، والتدين والتمسك بالقيم الأخلاقية، وتقدير أهمية العمل الجماعى، والمحافظة على العادات والتقاليد السائدة.

ولهذا البعد إشارات متفرقة فى الدراسات السابقة. فقد أوضح «عبدالعزيز القوصى» (١٩٨٧) أن الانتهازية والتسابق نحو الثراء السريع من السمات التى يتصف بها المجتمع المصرى. كما أشار «فرج عبدالقادر طه» (١٩٩٤) إلى شيوع هذا الجانب فى الشخصية المصرية فى الآونة الأخيرة. وأوضح أن الانتهازية يقصد بها تحين الفرد لأى فرصة أو ظروف لكى يحقق لنفسه مصلحة أو منفعة دون اعتبار لأية مثل أو قيم أو أعراف.

العامل الثانى : الانتماء والمحافظة - فى مقابل - الأنانية وحب الذات :

وهو عامل قطبى أيضاً. يقع فى أحد طرفيه مجموعة من الصفات التى تعكس الانتماء والولاء والوطنية والمحافظة على العادات والتقاليد، وتحمل المسئولية. ويقع فى طرفه الثانى مجموعة من الصفات التى تدل على الأنانية والتمركز حول الذات والتسلطية والاعتماد على الغير وصعوبة اتخاذ القرار، والقيم اللاأخلاقية (مثل الحقد والطمع، وعدم الأمانة، والكذب، وعدم اتساق القول مع الفعل).

وبخصوص هذا العامل فقد ركزت بعض الدراسات السابقة على الولاء والانتماء والمحافظة كصفات مهمة تتصف بها الشخصية المصرية. (أنظر : شحاته ربيع ١٩٧٧؛ حمدى ياسين، ١٩٨٦)، فى حين أبرزت دراسات أخرى صفات الأنانية والتمركز حول الذات وفقدان الشعور بالملكية العامة (محمود رجب ١٩٦٩؛ مصطفى سويف، ١٩٨٥).

العامل الثالث : الدافعية للإنجاز - فى مقابل - اليأس والتواكل :

وفى القطب الموجب لهذا العامل نجد مجموعة من السمات التى تشير إلى الدافعية للإنجاز، من أهمها التخطيط للمستقبل وتقدير قيمة وأهمية الوقت، والطموح والمثابرة، والتفوق العقلى والابداع، والوعى، وتحمل المسئولية. وفى القطب السلبى المقابل نجد عدة صفات تعكس الكسل والتواكل، والاعتماد على الغير، واليأس، والسلبية.

وقد توصل «حمدى ياسين» (١٩٨٦) فى دراسته العاملية للشخصية المصرية إلى بعد يقترب إلى حد كبير من ذلك، أطلق عليه : الانتاج مقابل السمات السالبة (مثل اللامبالاة والجمود والسلبية والتواكلية والانفرادية والمظهرية)، وأوضح الباحث أن الانتاج الجيد لا يتمشى مع هذه السمات.

العامل الرابع : التطرف – فى مقابل – الاعتدال :

وعلى أحد طرفى هذا العامل نجد مجموعة من الخصال تشير إلى التطرف العقلى والانفعالى، من أهمها الغيرة والعناد، والتعصب والعنف، والعجز عن التحكم فى الانفعالات، والمبالغة وتطرف التفكير، والتسلطية. وفى الطرف الثانى نجد عدة صفات تشير إلى التروى والأعتدال. وقد كشف «مصطفى سويف» (١٩٦٨) فى تناوله للشخصية المصرية عن ظهور هذا البعد واعتبره أحد الأبعاد الأساسية للشخصية. وأوضح أن التصلب يكشف عن نفسه فى مظاهر سلوكية متعددة منها الميل إلى «التطرف فى الاستجابة».

العامل الخامس : العصابية – فى مقابل – الاتزان الإنفعالى :

وقد جمع هذا البعد بين مظاهر حسن التوافق والاستقرار الانفعالى فى طرف، وبين اختلال أو اضطراب هذا التوافق فى الطرف المقابل. ومن المظاهر التى ارتبطت بحسن التوافق والثبات الانفعالى التفاؤل والثقة بالنفس والتروى. أما المظاهر التى ارتبطت بسوء التوافق والعصابية، فكان من أهمها القلق والكآبة، والشك والوساوس، والتعصب، والغيرة والعناد، والخجل والخوف، والتسلطية.

ويعد هذا البعد من الأبعاد الأساسية للشخصية، وقد ظهر فى عدة دراسات أجنبية ومحلية. فقد توصل «أيزنك» فى دراساته إلى أن بعد العصابية من الأبعاد الأساسية للشخصية (Eysenck & Eysenck, 1969). كما توصلت عدة دراسات عربية ومصرية إلى نفس النتيجة (منها : مصطفى سويف، ١٩٦٥؛ أحمد عبدالخالق، ١٩٨٧، أ).

العامل السادس : اللين والتفتح العقلى – فى مقابل – الغلظة والانغلاق :

وفى أحد طرفى هذا البعد نجد اللين والتفتح العقلى، حيث نجد الصفات التالية : البساطة فى التعامل، الفهلوة والمرح وخفة الدم، الطموح والمثابرة، سعة الأفق والمرونة وتقبل وجهات النظر المعارضة. وفى الطرف المقابل نجد الغلظة والانغلاق والجمود فى التعامل.

ويتفق هذا العامل إلى حد كبير مع ما سبق أن توصل إليه «أيزنك» فى مجال دراسته للاتجاهات، فقد توصل من خلال استخدامه لعدد من مقاييس الاتجاهات، إلى بعدين أساسيين هما : المحافظة – فى مقابل – التحرر Conservatism-Radicalism، والشدة أو الغلظة Tough-Mindedness فى مقابل اللين Tender- mindedness. وأمكن من خلال هذين البعدين تفسير سلوك التعصب والتسامح فى المواقف الاجتماعية. حيث تبين أن المتعصبين عنصرياً يتسمون بالمحافظة والغلظة، أما المتسامحون فيتصفون بالتحرر واللين (Eysenck, 1954).

العامل السابع : التفاؤل والثقة بالنفس – فى مقابل – التشاؤم وفقدان الثقة :

وهى عامل ثنائى القطب يجمع بين التفاؤل والثقة بالنفس والصبر وتحمل المشقة من جهة، وبين التشاؤم وفقدان الثقة واليأس والسلبية والشك والوساوس فى الجهة المقابلة. وتتسق هذه النتيجة مع تعريف التفاؤل Opitimism بأنه «نظرة استبشار نحو المستقبل، تجعل الفرد يتوقع الأفضل، وينتظر حدوث الخير، ويرنو إلى النجاح، ويستبعد ما خلا ذلك». أما التشاؤم Pessimism فيقصد به «توقع سلبى للأحداث القادمة، يجعل الفرد

ينتظر حدوث الأسوأ ويتوقع الشر والفشل وخيبة الأمل، ويستبعد ما عدا ذلك إلى حد بعيد» (أحمد عبدالخالق، ١٩٩٦ «ب»، ص٦).

وتجدر الإشارة إلى أن ما كشفت عنه هذه الدراسة من ارتباط التفاؤل بالثقة بالنفس، يتسق إلى حد كبير مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة من وجود علاقة موجبة بين التفاؤل والتقدير المرتفع للذات. أما بخصوص ارتباط التشاؤم بالسلبية وفقدان الثقة والشك والوسواس، فقد كشفت دراسات عديدة عن ارتباط إيجابي مرتفع بين التشاؤم والاكتئاب واليأس (أنظر في ذلك : أحمد عبدالخالق، ١٩٩٦ «ب»، ص ص ٧-٨).

العامل الثامن : الفهلوة وتحمل المشاق :

وهو عامل أحادى القطب يعكس الفهلوة وتحمل المشاق. ومن أهم الصفات التى ارتبطت به المرح وخفة الدم وروح الفكاهة، والصبر وتحمل المشقة، والطموح والمثابرة، والتفاؤل، والغيرة والعناد، وحضور البديهة.

ويتسق ذلك مع ما تحدث عنه «حامد عمار» (١٩٦٤) تحت ما أسماه «بالنمط الفهلوى» أو «الشخصية الفهلوية»، وأشار إلى أن هذا النمط الاجتماعى القائم لشخصية المصرى قد تآلفت عوامل الزمان والمكان وأوضاع الحياة على تشكيله. وبين «عمار» أن مقومات هذا النمط تتمثل فى القدرة على التكيف السريع والنكتة وروح الفكاهة، والمبالغة فى تأكيد الذات، والسخط على الأوضاع التى توجد التمايز والتفرقة، والطمأنينة إلى العمل الفردى، والوصول إلى الهدف بأقصر الطرق وأسرعها. وجاء بعد ذلك عدد كبير من الدارسين والمفكرين الذين اعتبروا أن النكتة المصرية تشكل عنصراً من عناصر الشخصية المصرية (أنظر : نعمات فؤاد، ١٩٦٨ ؛ عبدالعزيز الرفاعى، ١٩٧١ ؛ شحاته ربيع، ١٩٧٧) وقد اعتبرها البعض سمة إيجابية فى حين اعتبرها آخرون سمة سلبية فى الشخصية المصرية.

العامل التاسع : الطيبة والتسامح :

وقد عكست مجموعة المظاهر التى ارتبطت بهذا العامل الطيبة والتسامح كأحد الأبعاد الأساسية فى الشخصية المصرية. وكان من بين هذه المظاهر : الطاعة والمجاراة، الخجل والخوف، اللين والبساطة فى التعامل، التروى، التدين والتمسك بالقيم الأخلاقية، النظافة والاهتمام بالنواحى الجمالية.

وقد ظهرت الطيبة كأحد العوامل الخمسة الكبرى للشخصية فى عدة دراسات أجنبية منها : دراسة «كوستا وماكرى» (Costa & McCrae, 1985) ودراسة كونلى (Conley, 1985). هذا بالإضافة إلى مجموعة أخرى من الدراسات التى توصلت إلى نفس النتيجة (أنظر : أحمد عبدالخالق، بدر الأنصارى، ١٩٩٦).

وبوجه عام فإن نتائج التحليل العاملى لأبعاد الشخصية المصرية، والتى تمثلت فى تسعة عوامل - تتسق فى بعض جوانبها مع ما كشفت عنه الدراسات السابقة فى مجال الشخصية عامة والشخصية المصرية خاصة. ومع ذلك يجب أن يؤخذ فى الاعتبار أن هذه النتائج ليست حاسمة، خاصة وأنها مستمدة من تصورات المبحوثين لسمات الشخصية المصرية. وبالتالى فالموضوع فى حاجة إلى مزيد من البحث والدراسة.

وبوجه عام فإن نتائج الدراسة الحالية قد أيدت صحة فروضها الأربعة، حيث تبين ما يأتى :

١ - اتسم تصور أفراد عينة الدراسة للشخصية المصرية فى معظم جوانبه بالإيجابية، مع وجود عدد محدود من السمات السلبية فى هذه الشخصية.

٢ - هناك فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث فى تصورهم لسمات الشخصية المصرية؛ حيث تميزت نظرة الإناث بأنها أكثر إيجابية بالمقارنة بالذكور.

٣ - توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والموظفين فى إدراكهم لسمات الشخصية المصرية، فقد تميزت

نظرة الطلاب بأنها أكثر إيجابية بالمقارنة بالموظفين.

٤ - تنتظم الشخصية المصرية فى عدة أبعاد نوعية، يتسق بعضها مع ما كشفت عنه نتائج الدراسات السابقة.

الجزء الثانى : مناقشة عامة لنتائج الدراسة:

ونحاول فيما يلى مناقشة وتحليل نتائج الدراسة فى ضوء تناولنا لعدد من القضايا العامة المثارة فى مجال دراسة الطابع القومى للشخصية. وذلك على النحو التالى :

أولاً : كشفت نتائج الدراسة الحالية عن أن إدراك وتصور الأفراد المبحوثين الذين شملتهم الدراسة (من الطلاب والموظفين وأعضاء هيئة التدريس) للشخصية المصرية يتسم بقدر كبير من الإيجابية، بالإضافة إلى وجود عدد محدود من السمات السلبية فى هذه الشخصية.

والسؤال الذى يطرح نفسه علينا هل هذا التصور يتسم بالموضوعية والحياد أم أنه يعكس انطباعات وإدراكات ذاتية من قبل هؤلاء المبحوثين. فالصورة القومية كما يرى البعض هى عبارة عن مجرد تصور ذهنى قد يكون حقيقة صادقة أو وهماً باطلاً.

ولكى نكون موضوعيين فى الإجابة عن هذا السؤال نرى أن نتائج الدراسة الراهنة المصرية تتسق فى بعض جوانبها مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة حول الشخصية المصرية، كما أنها تختلف فى بعضها الآخر مع هذه الدراسات. وبالتالى يمكن القول أن هذه النتائج على درجة معقولة من الصدق والموضوعية. ولكن ليس معنى ذلك التسليم بكل ما كشفت عنه الدراسة الحالية، خاصة وأنها قائمة على تصور مجموعات من الأفراد ينتمون لنفس المجتمع الذى نريد الوقوف على ملامح شخصيته القومية.

ثانياً : فيما يتعلق بالأبعاد الأساسية التى تنتظمها الشخصية المصرية. فقد تم التوصل إلى مجموعة من العوامل أكدت معظمها الدراسات السابقة التى أجريت فى مجال الشخصية سواء على المستوى المحلى أو المستوى الحضارى المقارن. حيث تشير البحوث الحضارية المقارنة للشخصية إلى عالمية Universality بعض أبعاد الشخصية مثل الانبساط، والعصابية (أنظر : مصطفى سويف، ١٩٦٥؛ أحمد عبدالخالق، ١٩٨٧؛ Eysenck & Eysenck, 1985). وقد كشفت الدراسة الراهنة عن ظهور عامل العصابية - الاتزان الوجدانى كأحد الأبعاد الأساسية التى تنتظمها الشخصية المصرية.

وبالنسبة لبعدى : الدافع للإنجاز - فى مقابل - اليأس والتواكل، والتطرف - فى مقابل- الاعتدال فقد تم التوصل إليهما فى دراسات سابقة (منها : مصطفى سويف، ١٩٦٨، ١٩٨٥؛ حمدى ياسين، ١٩٨٦). كذلك هناك إشارات متفرقة فى التراث للعوامل التالية : الانتهازية، والفهلوة، والطيبة والتسامح.

وبوجه عام فإن الأبعاد التى تنتظمها الشخصية المصرية تتسق إلى حد كبير مع نتائج الدراسات السابقة، سواء تلك التى استخدمت التحليل العاملى، أو كانت مجرد تصور نظرى يقوم على استقراء الواقع.

ثالثاً : يعد موضوع الشخصية القومية من الموضوعات الشائكة. وذلك لعدة أسباب، يتعلق بعضها بطبيعة المفاهيم المستخدمة وأدوات القياس، وبعضها الآخر يتمثل فى طبيعة العينات المستخدمة، خاصة وأن المجتمعات أصبحت أكثر تعقيداً وتركيباً، وظهرت الكثير من المتغيرات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية.

لذلك فإن جهود الباحث الفرد فى هذا المجال تكون محدودة. ويحتاج الأمر إلى فريق بحث متكامل يضم عدة تخصصات أهمها : علم النفس، وعلم الاجتماع، والأنثروبولوچيا، وعلم الاقتصاد، والتاريخ. حتى يمكن دراسة الظاهرة من كافة جوانبها والتعمق فى سبر أغوارها.

رابعاً : تعانى معظم دراسات الشخصية القومية من عيوب منهجية، فهى لا تقدم تعريفاً إجرائياً محدداً لمفهوم

الطابع القومى للشخصية، والذى لايزال موضع خلاف بين المشتغلين فى الميدان، كما تعرض هذا المفهوم لكثير من الغموض والخلط وإلى إساءة الاستخدام أحياناً. كذلك يؤخذ على دراسات الشخصية القومية أن معظمها أجرى على عينات محددة لا تسمح بتعميم النتائج.

خامساً : مدى ثبات وتغير الشخصية القومية المصرية عبر التاريخ. هل هناك شخصية مصرية لها ملامح ثابتة منذ بداية التاريخ وحتى الآن؟ أم أن هذه الشخصية متغيرة تبعاً لتغير مراحل تاريخها؟.

انقسم المفكرون فى هذا الشأن إلى أربعة توجهات، نعرض لها بإيجاز على النحو التالى:

التوجه الأول : يرى أصحابه وحدة الشخصية المصرية، والتى قد تتلون وتتشكل فى بعض مراحلها ولكن طبيعتها وسماتها واحدة. فالشخصية القومية فى ضوء هذا التوجه ظاهرة تاريخية اجتماعية حضارية تتكون عبر أجيال طويلة.

التوجه الثانى : يرفض هذه الوحدة ولا يرى فيها سوى أسطورة من صنع الخيال. ويرى أصحابه أن التغيرات الجذرية فى المجتمع يصحبها تغير فورى فى الشخصية القومية. فالسلبيات فى الشخصية القومية يمكن أن تتحول إلى إيجابيات إذا ما تم التغيير الثورى الجذرى فى المجتمع.

التوجه الثالث : ويأخذ ممثلوه موقفاً وسطاً يجمع بين التوجهين السابقين.

التوجه الرابع : يرفض أصحابه مناقشة الموضوع على مستوى الشخصية المصرية، ويقتصر على دراسة وتحليل ما يطلق عليه «الطبيعة المصرية» حيث التركيز على الخصائص السلوكية للمصرى مثل التعلق بالأسرة، والصبر، وحب النكتة... إلخ.

وفى ضوء استقرائنا لنتائج الدراسات السابقة، ونتائج الدراسة الحالية حول الشخصية المصرية، يمكننا القول بأن لهذه الشخصية بعض الملامح العامة المميزة لها عبر التاريخ، مع حدوث بعض التغيرات فى المضمون، بالإضافة إلى ظهور سمات جديدة (إيجابية أو سلبية) واختفاء أو تضاؤل سمات قديمة (إيجابية أو سلبية) نتيجة التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية والدينية التى يتعرض لها المجتمع.

فالشخصية المصرية ليست قالباً جامداً لا يتغير، ولكنها انعكاس لنمط المجتمع بما يشتمل عليه من علاقات فى حقبة تاريخية معينة. فالإنسان المصرى المعاصر يختلف فى ملامحه وطباعه عن الإنسان المصرى منذ عدة سنوات. وقد لحق بالشخصية المصرية تغيرات مختلفة عقب الفتح الإسلامى لمصر، وتحت السيطرة العثمانية، وأثناء الاستعمار الأجنبى فى القرن التاسع عشر، وبعد الحملة الفرنسية، وغيرها من الأحداث.

وتجدر الإشارة إلى أن هناك علاقة بين تغير الشخصية القومية وطبيعة البناء الاجتماعى. فالسمات التى تشكل الطابع القومى العام يمكن أن تستقر أو تتغير طبقاً لطبيعة البناء الاجتماعى السائد. وبالتالى يمكن الحديث عن الطابع القومى فى كل مرحلة تاريخية على حدة.

وفى ضوء ذلك يتضح أن سمات الشخصية القومية المصرية ترتبط بالبناء الاجتماعى بكل عناصره المادية وغير المادية، وبالظروف التاريخية والثقافية والسياسية التى يوجد فيها هذا البناء. وطالما أن هذا البناء متغير عبر الزمن، فمن الطبيعى أن نتوقع وجود تغير فى السمات أو الخصال المميزة لهذه الشخصية. وحتى إذا كان هناك بعض السمات الثابتة فإنها تتغير فى وظائفها، وفيما تأخذه من مضامين عبر الفترات التاريخية المختلفة. حيث تشير الدراسات إلى ظهور العديد من السمات السلبية فى الشخصية المصرية المعاصرة، والتى لم يكن لها وجود من قبل، كما اختفت سمات إيجابية كانت سائدة فى فترات سابقة.

وفى هذا المجال قدمت العديد من الإطارات النظرية المفسرة للشخصية المصرية منها الإطار الجغرافى، حيث الربط بين سمات معينة فى الشخصية وبين الطبيعة الجغرافية (أنظر : إبراهيم عامر، ١٩٦٩) . والإطار التاريخى الذى يركز على الشخصية فى ضوء ربطها بالظروف والأحداث التاريخية (أنظر : رفيق حبيب، ١٩٩٠) .

المراجع العربية

١ - إبراهيم عامر (١٩٦٩) . مصر النهرية . مجلة الفكر المعاصر، القاهرة، عدد ٥٠، ص ص ٢٨-٣٣ .

٢ - أحمد أبو زيد (١٩٨٢) . البناء الاجتماعى، مدخل لدراسة المجتمع . الإسكندرية : مطابع دار النشر الجامعى، الطبعة الثانية .

٣ - أحمد زايد (١٩٩٠) . المصرى المعاصر : مقاربة نظرية وإمبريقية لبعض أبعاد الشخصية القومية المصرية . القاهرة : المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية .

٤ - أحمد عبدالخالق (١٩٨٣) . الأبعاد الأساسية للشخصية . القاهرة : دار المعارف . ط٢ .

٥ - أحمد عبدالخالق (١٩٨٧ « أ ») . الأبعاد الأساسية للشخصية . القاهرة : دار المعرفة الجامعية . ط ٤ .

٦ - أحمد عبدالخالق (١٩٨٧ «ب») . قلق الموت . الكويت : المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة، عدد ١١١ .

٧ - أحمد عبدالخالق (١٩٩٦) . دليل تعليمات القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم . الأسكندرية : دار المعرفة الجامعية .

٨ - أحمد عبدالخالق، بدر الأنصارى (١٩٩٦) . العوامل الخمسة الكبرى فى مجال الشخصية . مجلة علم النفس، عدد ٣٨، ص ص ٦-١٩ .

٩ - إدوارد وليم لين (١٩٩١) . عادات المصريين المحدثين وتقاليدهم (مصر ما بين ١٨٣٣-١٨٣٥) . ترجمة سهير دسوم . القاهرة : مكتبة مدبولى .

١٠- السيد يس (١٩٧٤) . الشخصية العربية بين المفهوم الإسرائيلى والمفهوم العربى . القاهرة : مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية .

١١- جابر عبدالحميد (١٩٧٨) . دراسة حضارية مقارنة فى الشخصية القطرية والعراقية والمصرية . فى جابر عبدالحميد، سليمان الخضرى (محرران)، دراسات نفسية فى الشخصية العربية (ص ص ٤٧٩-٤٩٩) . القاهرة : عالم الكتب .

١٢- جمال حمدان (١٩٨٠) . شخصية مصر . القاهرة : عالم الكتب . المجلد الأول .

١٣- حامد عبدالله ربيع (١٩٧٠) . حول التحليل العلمى لمفهوم الطابع القومى المصرى . فى لويس كامل مليكة (محرر)، قراءات فى علم النفس الاجتماعى فى البلاد العربية . (المجلد الأول، ص ص ٥١٩-٥٣٦) . القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب .

١٤- حامد عمار (١٩٦٤) . فى بناء البشر : دراسات فى التغيير الحضارى والفكر التربوى . مصر : سرس الليان .

١٥- حامد عمار (١٩٦٥) . التنشئة الاجتماعية فى قرية مصرية . فى لويس كامل مليكة (محرر)، قراءات فى علم النفس الاجتماعى فى البلاد العربية . المجلد الأول (ص ص ١٢٠-١٣٣) . القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب .

١٦- حامد عمار (١٩٩٢) . فى بناء الإنسان العربى . القاهرة : مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية، الكويت : دار سعاد الصباح .

١٧- حسن حنفى (١٩٦٩) . التفكير الدينى وإزدواجية الشخصية . مجلة الفكر المعاصر، عدد ٥٠، ص ص ٥٨-٦٦ .

١٨- حليم بركات (١٩٩١) . المجتمع العربى المعاصر : بحث استطلاعى اجتماعى . بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية .

١٩- حمدى ياسين (١٩٨٦) . الشخصية العربية بين السلبية والإيجابية : دراسة امبريقية سيكولوجية . القاهرة : دار الكتاب للنشر الجامعى .

٢٠- حمدى ياسين، ثناء الضبع (١٩٨٧) . الصورة القومية المتبادلة بين عينتين من الطلبة السعوديين والمصريين .

المؤتمر السنوى الثالث لعلم النفس فى مصر، ٢٦-٢٨ يناير ١٩٨٧، ص ص ٢٤٤-٢٦٣.

٢١- رشدى صالح (١٩٦٩). شخصيتنا فى المأثورات الشعبية. مجلة الفكر المعاصر، عدد ٥٠، ص ص ١٣٢-١٣٨.

٢٢- رفيق حبيب (١٩٩٠). الشخصية المصرية: التجديد والإحياء والاستقرار. فى لويس كامل مليكة (محرر)، قراءات فى علم النفس الاجتماعى فى الوطن العربى. المجلد الخامس (ص ص ١١١-١٣٠). القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٢٣- سامية الساعاتى (١٩٨٣). الثقافة والشخصية: بحث فى علم الاجتماع الثقافى. بيروت: دار النهضة العربية.

٢٤- سعد الدين إبراهيم، السيد يسين، وليد قزيها (١٩٨١). اتجاهات الرأى العام العربى نحو مسألة الوحدة: دراسة ميدانية. بيروت: مركز الدراسات العربية. الطبعة الثانية.

٢٥- سيد عويس (١٩٦٣). من ملامح المجتمع المصرى المعاصر: رسائل إلى ضريح الإمام الشافعى. القاهرة: المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية.

٢٦- سيد عويس (١٩٦٩). ظاهرة الموت فى حياة المصريين. مجلة الفكر المعاصر، عدد ٥٠، ص ص ٦٩-٧٩.

٢٧- سيد غنيم (١٩٧٢). سيكولوجية الشخصية. القاهرة: دار النهضة العربية.

٢٨- شابرول (١٩٩٢). وصف مصر: دراسة فى عادات وتقاليد سكان مصر المحدثين. ترجمة زهير الشايب. المجلد الأول، الطبعة الثالثة. القاهرة.

٢٩- شعبان عبدالصمد أحمد (١٩٨٧). دراسة ثقافية مقارنة فى التنشئة الاجتماعية والشخصية بين الطلبة الجامعيين المصريين والسودانيين والأندونيسيين واليوجوسلافيين من طلبة مدينة البعوث الإسلامية. رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة عين شمس.

٣٠- صادق جلال العظم (١٩٦٨). النقد الذاتى بعد الهزيمة. بيروت: دار الطليعة.

٣١- عاطف وصفى (١٩٨١). الثقافة والشخصية. بيروت: دار النهضة العربية.

٣٢- عبدالحليم محمود السيد (١٩٧١). الإبداع والشخصية: دراسة سيكولوجية. القاهرة: دار المعارف.

٣٣- عبدالرحمن عيسوى (١٩٨٦). مقومات الشخصية الإسلامية والعربية. الأسكندرية: دار الفكر الجامعى.

٣٤- عبداللطيف خليفة (١٩٩١). دراسات فى سيكولوجية المسنين. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٥- عبداللطيف خليفة، عبدالمنعم شحاته (١٩٩٤). سيكولوجية الاتجاهات: المفهوم - القياس - التغيير. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

٣٦- عبداللطيف خليفة (١٩٩٥). الدافعية للإنجاز: دراسة ثقافية مقارنة بين طلاب الجامعة من المصريين والسودانيين. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٧- عبدالعزيز الرفاعى (١٩٧١). الطابع القومى للشخصية المصرية بين الإيجابية والسلبية. القاهرة: دار النهضة العربية.

٣٨- عبدالعزيز القوصى (١٩٨٧). سمات سلوكية منشودة للمجتمع المصرى. مجلة علم النفس، عدد ٢، ص ص ٦-٩.

٣٩- عزت حجازى (١٩٦٩). الشخصية المصرية بين السلبية والإيجابية. مجلة الفكر المعاصر، عدد ٥٠، ص ص ٤٢-٤٩.

٤٠- على حسن فهمى (١٩٦٩). شخصيتنا بين القدرية والتواكلية. مجلة الفكر المعاصر، عدد ٥٠، ص ص ٨٠-٨٤.

٤١- فرج عبدالقادر طه (١٩٩٤). تأملات فيما طرأ على الشخصية المصرية من سلبيات. دراسات نفسية، عدد ٢، ص ص ١٧١-١٨٨.

٤٢- فكتور صنوع (١٩٧٠). سمات الشخصية العربية. (من خلال السيد يسين، ١٩٧٤).

٤٣- قدرى حفنى (١٩٩٣). دراسة فى الشخصية الإسرائيلية، الأشكنازيم. القاهرة: مكتبة مدبولى.

٤٤- لويس كامل مليكة (١٩٧٠). الشخصية البدوية. فى لويس كامل مليكة (محرر)، قراءات فى علم النفس الاجتماعى فى البلاد العربية. المجلد الثانى (ص ص ٥٥٢-٥٥٧). القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٤٥- محمد بيومى مهران (١٩٩٢). التاريخ والتأريخ: دراسة فى ماهية التاريخ وكتابته ومذاهب تفسيره ومناهج البحث فيه. الأسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٤٦- محمد شحاته ربيع (١٩٧٧). علم النفس الاجتماعى. القاهرة: مطبعة الجبلاوى.

٤٧- محمود الذوادى (١٩٩٤) . محاولة تنظيرية فى الشخصية التونسية المستنفرة. مجلة علم النفس، عدد ٣٢، ص ص ٧٠-٨١.

٤٨- محمود السيد أبو النيل (١٩٨٨) . علم النفس عبر الحضارى. بيروت : دار النهضة العربية.

٤٩- محمود رجب (١٩٦٩) . نحن وظاهرة الاغتراب. مجلة الفكر المعاصر، عدد ٥٠، ص ص ٨٥-٩١.

٥٠- محيى الدين صبحى (١٩٧٨) . ملامح الشخصية العربية فى التيار الفكرى المعادى للأمة العربية. ليبيا : الدار العربية للكتاب.

٥١- مصرى حنورة، حسن عيسى (١٩٨٥) . قيم شباب الجامعات : دراسة حضارية مقارنة فى لويس كامل مليكة (محرر)، قراءات فى علم النفس الاجتماعى فى الوطن العربى. المجلد الرابع (ص ص ٢٩٥-٣١٩) . القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٥٢- مصطفى سويف (١٩٦٠) . الأسس النفسية للتكامل الاجتماعى. القاهرة : دار المعارف.

٥٣- مصطفى سويف (١٩٦٥) . إطار أساسى للشخصية : دراسة حضارية مقارنة على نتائج التحليل العاملى. فى لويس كامل مليكة (محرر)، قراءات فى علم النفس الاجتماعى فى البلاد العربية. المجلد الأول. القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٥٤- مصطفى سويف (١٩٦٨) . التطرف كأسلوب للاستجابة. القاهرة : الأنجلو المصرية.

٥٥- مصطفى سويف (١٩٨٣) . مقدمة لعلم النفس الاجتماعى. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٥٦- مصطفى سويف (١٩٨٥) . الحضارة والشخصية. المجلة الاجتماعية القومية (تصدر عن المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية بالقاهرة)، عدد ٢، ص ص ١٩-٣١.

٥٧- معتز سيد عبد الله (١٩٩٠) . الشخصية الإنسانية. فى عبدالحليم محمود السيد وآخرون، علم النفس العام. (ص ص ٤٩٧-٥٣٨) . القاهرة : مكتبة غريب.

٥٨- ملاك جرجس (١٩٧٤) . سيكولوجية الشخصية المصرية ومعوقات التنمية. القاهرة : روزاليوسف.

٥٩- نادية سالم (١٩٧٨) . صورة العرب والإسرائيليين فى الولايات المتحدة الأمريكية. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد البحوث والدراسات العربية.

٦٠- نجيب إسكندر، رشدى فام منصور (١٩٦٢) . التفكير الخرافى : بحث تجريبى. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٦١- نجيب إسكندر إبراهيم (١٩٨٥) . اتجاهات المديرين العرب نحو الإنسان العربى : دراسة استطلاعية مقارنة. فى لويس كامل مليكة (محرر)، قراءات فى علم النفس الاجتماعى فى الوطن العربى. المجلد الرابع (ص ص ٣٣٩-٣٦٥) . القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٦٢- نعمات أحمد فؤاد (١٩٦٨) . شخصية مصر. القاهرة : عالم الكتب.

٦٣- هشام شرابى (١٩٨٤) . مقدمة لدراسة المجتمع العربى. بيروت : الدار المتحدة للنشر. الطبعة الثالثة.

٦٤- هول، ك.، لندزى، ج. (١٩٦٩) . نظريات الشخصية. ترجمة فرج أحمد فرج، قدرى حفنى، لطفى فطيم. القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب.

المراجع الأجنبية

65. **Allport, G. (1961).** Pattern And Growth In Personality. New York: Holt Rinehart & Winston.

66. **Anastasi, A. (1982).** Psychological Testing. New York: Macmillan Pub. 8.5th.

67. **Berger, M. (1964).** The Arab World Today. New York: Anchor Books.

68. **Conley, T.J. (1975).** Longitudinal stability of Traits : A multitrait - Multimethod - Multioccasion Analysis. Journal of Personality and Social Psychology, 9, 1266-1282.

69. **Corta, P. T. & McCrae, R. R. (1985).** THe NEO Personality Inventory Manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

(من خلال أحمد عبدالخالق بدر الأنصارى، ١٩٩٦م)

70. Eysenk, H.J. (1954). Psychology Of Politics. London : RKP.

71. **Eysenck, H.J. (1960).** The Structure Of Human Personality. London : methuen.

72. **Eysenck, H.J. & Eysenck, S.B.G. (1969).** Personality Structure And Measurement. London: RKP.

73. **Eysenck, H.J. & Eysenck, M.W. (1985)** Personality And Individual Differences : A Natural Science Approach. New York: Plenum.

74. **Gardner, G. (1959).** The Arab Middle East : Some Back - Ground Interpretations. Journal of Social Issues, 15, 20-27.

(من خلال السيد يس، ١٩٩٦)

75. **Hamady, S. (1960).** Temperament And Character Of The Arabs. New York: Twayne Pub.

76. **Harkabi, Y. (1967).** Basic Factors In The Arab Collapse During The Six-Day, Orbis. Journal Of World Affairs, XI, 3.

(من خلال السيد يس، ١٩٩٦)

77. **Inkeles, A. & Levinson (1975).** National Character : The Study Of Modal Personality And Sociocultural Systems. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), The Handbook Of Social Psychology. (Vol. 4, pp. 418-506). New Delhi : Amerind Pub. Co. PVT. Ltd.

78. **Kardiner, A. (1964).** The concept of Basic Personality Structure As An Operational Tool. In the Social Sciences. In D.G. Harring (Ed.), Personality Character and Cultural Milieu. Syracus Univ. Press.

79. **Sears, D.o., Freedman, J.L. & Peplau, L.A. (1985).** Social Psychology. London: Prentice - Hall, Inc.

80. **Smesler, N. & Smesler, W. (1967).** Personality And Social Systems. New York: John Wiley & Sons Inc.

بعض المتغيرات الوجدانية لدى بعض فئات الاعتماد العقاقيرى فى ريف مصر وحضرها

(دراسة عاملية ومقارنة)

د. مايسة أحمد النيال

أستاذ علم النفس المساعد

كلية الآداب ـ جامعة الإسكندرية

مقدمة

يعد الإدمان من الظواهر الوبائية التى تهدد كيان الفرد والمجتمع وهى ظاهرة مرضية كفيلة بان تقوّض أركان أمة بأسرها إذا ما انتشرت فيها لأنها أسرع إنتشاراً بين الشباب.. عدة اليوم ومستقبل الغد، وبذلك فهى تشكل خطراً ملحوظاً على أهم مصدر من مصادر التنمية ألا وهو التنمية البشرية فضلاً عما تحمله من خطورة تتعلق بالتنمية الصحية، والاقتصادية، والاجتماعية والمجتمعية.. لأنها ظاهرة وبائية متعددة التأثير، والتفعيل وهذا ما جعل بعض العلماء يسمونها اخطبوط العصر الحالى.. وعصرنا الحالى لا يحتاج إلى مزيد من هذا فقد يكفى ما يلاقيه الأفراد من قلق، واكتئاب، وضغوط متزايدة.

ومصر درجت دائماً على التصدى لمشكلاتها حتى تلحق بركب حضارة غيرها من بلدان العالم، لذلك أدلت بدلوها منذ ستينات هذا القرن فى الدراسات العلمية الجادة لهذه الظاهرة حتى يمكن مكافحتها بأسس علمية، ولقد إنتهجت الدراسات المصرية فى هذا المجال نهجين أساسيين هما : الدراسات الفردية، والدراسات القومية المجتمعية، وتمثلت الدراسات الفردية فى جهود كثير من الباحثين أمثال المغربى، وسويف، وغيرهم، كما ظهرت الجهود الجماعية، وفرق البحث والباحثين فى مجموعة الدراسات الخاصة بالمركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية، وحتى يومنا هذا مازال عديد من الباحثين يلقون كثيراً من بالهم وجهدهم نحو تلك الظاهرة التى باتت تتزايد يوماً بعد يوم.

ودراستنا الحالية تتناول جزءاً حساساً يتعلق بتلك الظاهرة ألا وهو بعض من تلك المتغيرات الوجدانية التى تعتمل داخل شخصية المدمن الريفى والحضرى والتى نراها مسئولة بشكل نسبى عن الالتصاق بالعقار، والتعلق به، والاستمرار فى تعاطيه.

وإن كان الهدف من كل هذه الدراسات هو توفير مادة علمية بحيثيه تنير الطريق أمام الدراسات التدخلية، والعلاجية، والوقائية، فلقد جاءت دراستنا لتشدد الحاجة والضرورة إلى الالتفات إلى وجدان المدمن.. لأن العلاج إن لم يمس الوجدان، وإن لم يصلحه لن يستقيم العلاج ولن يكتب الشفاء.. خصوصاً إن دراستنا الحالية تعد ضمن القليل من الدراسات التى تتنبه إلى هذه الإضافة حتى يمكن تطبيقها عملياً فى مجالات العلاج النفسى لظاهرة الإدمان والاعتماد العقاقيرى.

ولا تقف دراستنا عند هذا الحد بل تتخطاه الى ضرورة الاعتبار للتباينات الثقافية بين الريف والحضر، وضرورة الاعتبار للتباينات المتعلقة بفئات العقاقير المختلفة. وهل مثل هذه التباينات ذات تأثير على وجدان المدمن، ومدى هذا التأثير.. إلى غير ذلك من التساؤلات ولا سيما أن الاتجاهات النفسية، والعوامل الثقافية والحضارية تلعب دوراً فى منشأ تعاطى العقاقير، والاستمرار فيها. وإن درجة تدهور الوظائف النفسية والوجدانية التى يصل اليهما المدمن تتحدد بناء على موقعه من عوامل ثلاثة أحدهما سكنى المدن مقابل الريف (مصطفى سويف، ١٩٩٦، ص ص ٦٨، ١٢١).

وقد تؤثر المتغيرات الثقافية والحضرية على إنتشار سلوكيات التعاطى برغم تواجدها فى كل الثقافات والحضارات ولكن يغلب انتشارها فى المناطق الشعبية غير المتحضرة فلقد توصل أحمد حجازى، ١٩٩٤ إلى أن نسبة انتشارها فى المناطق الشعبية يصل لحوالى (٤٨٪) بينما تقل النسبة إلى (٣٠,٥٪) فى الأحياء الراقية (أحمد حجازى، ١٩٩٤).

فمثلاً تعد كثافة التدخين والاعتماد على النيكوتين لدى العينات الحضرية تفوق مثيلاتها لدى العينات الريفية. (هند طه، ١٩٩١). وهكذا بالنسبة لعقاقير كثيرة أخرى.

ولما كان للثقافة هذا الدور، ولما كان للاتجاهات النفسية هذا التأثير، ولما كان للوجدان هذه الأهمية.. لذلك جاءت دراستنا لتلقى بعض الضوء على بعض متغيرات الوجدان لدى بعض فئات الاعتماد العقاقيرى فى ريف مصر وحضرها.

مفاهيم الدراسة

١ - الاعتماد العقاقيرى:

Substance Dependence:

المحكات التشخيصية للاعتماد العقاقيرى :

يشير الدليل التصنيفى الرابع DSM IV لجمعية الطب النفسى الأمريكية إلى المحكات الآتية فى تعريف الاعتماد العقاقيرى :

- نمط غير توافقى لتعاطى مادة يؤدى إلى خلل ذى مغزى اكلينيكى يظهر فى ثلاثة أو أكثر مما يلى ويحدث خلال فترة عام :

١ – التحمل أو الإطاقة : ويعرف بأى مما يلى :

أ – حاجة ملحوظة لزيادة كمية المادة وصولاً لحالة الإنسجام أو التأثير المرغوب.

ب – النقص الملحوظ لتأثير المادة برغم الإستمرار فى تعاطيها بالجرعة ذاتها.

٢ – الانسحاب : كما يتضح بأى مما يلى :

أ – متلازمة الإنسحاب المميزة للمادة.

ب – تخف أعراض متلازمة الإنسحاب أو يتم تجنبها إذا تم تعاطى المادة ذاتها، أو ما يشبهها.

٣ – غالباً ما يتم تعاطى المادة بجرعات كبيرة أو لفترات أطول مما كان مقصوداً.

٤ – وجود رغبة ملحة، ولهفة أو مجهودات فاشلة لضبط تعاطى المادة أو الاقلاع عنها.

٥ – قضاء معظم الوقت فى أنشطة ضرورية للحصول على المادة.

٦ – الاقلال أو التخلى عن معظم الأنشطة الاجتماعية، والوظيفية، والترفيهية المهمة.

٧ – الاستمرار فى تعاطى المادة برغم المعرفة بالأضرار أو حدوث أضرار ومشكلات جسمية ونفسية نتيجة تعاطى المادة. (American Prychiatric Association, 1994, P.181.)

٢ – الفئات العقاقيرية محل الدراسة :

أ – الهيروين Heroin :

وهو أحد مشتقات المورفين الذى يشتق من الأفيون الذى يستخرج من نبات الخشخاش، ويتم اشتقاق الهيروين من المورفين بتسخينه مع حامض الاستيك (الخليك) ليكون الناتج عبارة عن ثانى استيك المورفين - وهم الاسم الكيمائى للمورفين - الذى يخلط مع حامض الهايدروكلوريك ليصبح هيروين فى هيئة ملح يذوب فى الماء بسهولة، وأغلب اشكال الهيروين تكون بودرة ويترواح لونه بين الأبيض، والعاجى، والرمادى، والبنى، والأصفر حسب المادة المخلوطة معه ويعطى عن طريق الحقن، أو الشم وهى أغلب طرق تعاطيه. ويعد الهيروين من أخطر أنواع المخدرات تأثيرا على الجهاز العصبى. (عزت مراد، ١٩٩٤، ص ص١٤ – ١٥).

سمية الأفيون Opioid Intoxication :

– استخدام حديث لمادة أفيونية.

– تغيرات غير توافقية اكلينيكياً نفسية أو سلوكية ذات مغزى مثال (مرح زائد يعقبه كآبة وضيق وتبلد، تأخر أو تهيج نفسى حركى، اضطراب القدرة على اصدار الأحكام، اضطراب الوظيفة الإجتماعية والمهنية) ويمكن لكل هذه العلامات أن تظهر، وتتطور أثناء التعاطى، أو بعده للأفيونات بفترة قليلة.

– تغير حدقة العين (ضيق، اتساع) بسبب نقص كمية الأوكسچين الناتج عن زيادة جرعة تعاطى الأفيونات مع ظهور علامة أو أكثر من العلامات الآتية أثناء التعاطى أو بعده بفترة قليلة مثل :

أ – غيبوبه، أو دوخة.

ب – غموض مقاطع الكلام.

جـ – اضطراب الانتباه أو الذاكرة.

د – الأعراض لا تعود إلى حالة فيزيقية جسمية طبية عامة وغير مصنفة تحت أى اضطراب عقلى آخر. (A.P.A., 1994, PP. 279 - 250)

انسحاب الأفيون :

– يظهر انسحاب الأفيون فيما يلى:

– توقف تعاطى الأفيون أو تقليله.

– أخذ مادة مضادة للأفيون بعد فترة من تعاطيه.

٢ – ظهور أعراض ثلاثة أو أكثر من الأعراض التالية والتى يمكن أن تحدث بعد دقائق أو بعد أيام قليلة من

خصائص الفقرة السابقة : المزاج الإكتئابى ؛ غثيان أو قئ. آلام متفرقة فى المفاصل والعضلات؛ دمع العين أو رشح الأنف؛ اتساع انسان العين، والقشعريرة، أو العرق؛ الاسهال؛ التثاؤب؛ الحمى؛ الأرق

٣ – وهذه الأعراض تسبب اضطراباً ذا مغزى اكلينيكى فى مجالات مهمة من التوظيف مثل المجالات الاجتماعية، والمهنية، وغيرها.

٤ – الأعراض فى هذه الحالة لا تعود إلى أسباب طبية أو جسمية عامة، أو اضطراب عقلى آخر. (Ibid, PP. 250 - 251).

ب –الحشيش Cannabis :

يستخرج من نبات القنب الهندى، وهو من أكثر المخدرات وأقدمها انتشاراً واستخداماً فى العالم مع اختلاف مسمياته، ويمكن تعاطيه عن طريق التدخين فى السجائر، أو الأرجيلة، أو وضعه فى القهوة، أو الشاى، أو بعض الأطعمة، أو مضغه، أو استنشاق الدخان المنبعث منه.. وله تأثيرات مهبطة نسبياً، ومهلوسة، مع حدوث اضطرابات فى الادراك وذلك بفضل المادة الفعالة داخله وهى T.H.C، ويمكن تعاطيه بمفرده أو مخلوطاً بمواد أخرى، ويأتى احياناً على شكل سائل زيتى هو زيت الحشيش، أو على هئية مادة ذات قوام تميل إلى اللون البنى الغامق فى أكثر الأحوال حسب المادة المخلوطة عليه. (سهيل الحاج، ١٩٨٨، ص ص ٣١ – ٣٣).

سمية القنب (الحشيش) :

أ – تعاطى حديث له.

ب – تغيرات غير تكيفية ذات دلالة اكلينيكية نفسية أو سلوكية مثل : اضطراب التآزر الحركى، وزيادة الانشراح والقلق، والاحساس ببطء الزمن، واضطراب الحكم على الأمور، والانسحاب الاجتماعى. حيث تظهر مثل هذه التغيرات أثناء التعاطى أو بعده بفترة قصيرة.

جـ – ظهور علامتين أو أكثر من العلامات الآتية خلال فترة ساعتين من تعاطى القنب : (١) احتقان ملتحمة العين. (٢) فرط شهية الطعام (٣) جفاف الفم (٤) زيادة خفقان القلب.

د – أن هذه الأعراض لا تعود إلى حالة مرضية أو طبية عامة، أو لا تندرج تحت اى اضطراب عقلى آخر. (A.P.A., 1994. PP. 217 - 218).

جـ – الأمفيتامينات Amphetamines :

وهى من فئة المنشطات، لتقليل الشعور بالتعب، وزيادة الحيوية، والرغبة فى الانجاز، وقلة الشهية، والتيقظ، وينتج عن الاعتماد عليهما مشاعر كالتعب الشديدة، والكآبة، والاحلام المزعجة، وللامفيتامينات أنواع عديدة منها ما هو على شكل أقراص، ومنها ما هو على شكل سائل يأخذ عن طريق الحقن. (محمد ابراهيم الحسن، ١٩٨٨، ص ص ٥٦ – ٥٧).

سمية الأمفيتامينات :

أ – تغيرات غير توافقية سلوكية ذات دلالة اكينيكية مثل : الانشراح، والاجتماعية، وزيادة الحساسية، والقلق، والتوتر، والغضب، والسلوكيات النمطية، واضطراب الحكم.

ب – ظهور علامتين أو أكثر من العلامات الآتية : (١) اضطراب خفقان القلب، (٢) تمدد انسان العين،(٣) اضطراب ضغط الدم، (٤) اضطراب التنفس، (٥) دوخه، وقئ (٦) نقص فى الوزن، (٧) تهيج أو تأخر نفسى حركى، (٨) ضعف فى العضلات، وآلام الصدر، واضطرابات فى القلب، وهبوط فى التنفس، (٩) تشويش، وتشنجات شبه صرعية. (A.P.A., 1994, P. 208)

انسحاب الأمفيتامينات :

أ – ظهور مزاج اكتئابى مع ظهور عرضين أو أكثر من الأعراض التالية عقب التوقف عن التعاطى خلال

فترة من ساعات إلى أيام قلائل : (١) التعب ، (٢) احلام مزعجة، (٣) قلة أو زيادة النوم، (٤) زيادة شهية الطعام (٥) تهيج أو تأخر نفسي حركي. (A.P.A., 1994, P. 209).

تعقيب :

يتضح مما سبق أن العقاقير الثلاثة تشترك في بعض الأعراض الإنسحابية فيما بينها مثل : اضطراب النوم، اضطرابات خفقان القلب، اضطرابات المزاج والغثيان وهكذا برغم اختلاف العائلات الخاصة بكل منها فارماكولوجياً.

٣ - الوجدان Affect :

تعبير شائع في علم النفس والطب النفسي على السواء. ويقصد به الخبرة بالمشاعر والعواطف التي تتفاوت من أشد درجات الألم إلى أشد درجات اللذه. ومن أبسط الأحاسيس إلى أكثرها تعقيداً، وفي أقصى درجات الاستجابة الانفعالية سواء إلى أكثرها إنحرافاً ولا سوية.

والوجدان أو درجة المشاعر هي التي تلون حياتنا النفسية الداخلية كلها ونخبرها سواء على المستوى الشعوري أو المستوى اللاشعوري. والصفة منها «وجداني» Affective (جابر عبد الحميد، علاء الدين كفافي، ١٩٨٨، ص ٨٥).

وتعرفه الباحثة : بأنه «لفظ متعدد أو مركب يحتوى على مشاعر، وأحاسيس وانفعالات، موجبة وسالبة، داخلية ولكنها تظهر في سلوكيات الفرد وتؤثر على معارفه، وأدائه، واتجاهاته، وتوجهاته، وقيمه ودافعياته نحو موضوعات معينة».

ويؤكد ويزمان Wessman, A.E. (١٩٧٩) أن وجدان الفرد ومزاجه يعدان من أبعاد التغير السلوكي (Wessman, 1979, P.76).

وهذا يدل على أن الوجدان يؤثر في دافعية التغير باعتبارها أحد مكوناته. فهو كالقوة المحركة أو الطاقة التي تدفع بالفرد لإحداث التغير في ذاته أو في الموقف المحيط.

كما يحتوى الوجدان على العواطف بكافة تشبعاتها وتقسيماتها، والوجدان الإيجابي يحتوى على عاطفة الحب، والسعادة، والانشراح، والفرح، والمرح أما الوجدان السلبي والذي يميز المدمن عن غيره فانه يحتوى على : اليأس والعجز، والحزن، والكآبة، والإتجاهات السالبة، ونقص دافعية التغير، والقلق، والعدائية.. إلخ.

ونحن في دراستنا سوف نتناول بعض من هذه المكونات وهي :

أ - دافعية التغير Motivation for Change :

ويقصد بها وجود حاجة Need، وهدف Goal لإحداث أي تبديل في البناء والتركيب، في العملية أو المحتوى، في الواقعة أو الحدث، مع وجود فارق ملحوظ في إدراك معين بمرور الوقت على أن تكون النتيجة تغير إيجابي أو تقدمي Progressive نحو الأفضل. (كمال دسوقي، ١٩٨٨، ص ص ٢٣٠ - ٢٣١).

والدافعية في عمومها هي دراسة العوامل التي تؤدى إلى استثارة الكائن الحي وتوجيه سلوكه نحو هدف معين (عزيزه السيد، ١٩٩٠، ص ٢١).

والدافعية للتغير من وجهة نظر الباحثة هي :

«مجموعة الحاجات والاحتياجات الخاصة برغبة المدمن في التغير والتبدل نحو الأفضل وذلك ببذل الجهد لتحسين الإدراك، وتحسين الأداء، والارتقاء بالسلوكيات الإدمانية، وتحدى المعوقات، ومواجهة المشكلات التي تعوق التقدم بإيجابية، والسعي نحو التشافي».

ويظهر نقص دافعية التغير، ودافعية العلاج لدى فئات الاعتماد العقاقيرى من ذوى العلاج غير التطوعي أي العلاج الجبرى. (مدحت عبد الحميد، ١٩٩٣، ص ٣٢).

ب - اليأس Hopelessness :

الإحساس بأن حالة الفرد الحالية الجسمية والعقلية والاجتماعية ليست على ما يرام وطبقا للإحصاءات التى أوردها بعض المؤلفين أن حـــوالى ٧٥٪ من المرضى الاكتئابيين يعتقدون أنهم لن يشفوا ابداً، وتكون مشاعر اليأس قوية بصفة خاصة عند الأطفال والمراهقين ويحاول عدد منهم الانتحار كما تحدث هذه المشاعر أيضاً فى حـــالات الاغـــتـــراب وانخـــفـــاض الروح المعنوية Demoralization وفى الحالات المبتلية بالأسى والحزن. (جـابر عبـد الحمـيـد، علاء الدين كـفـافى ١٩٩١، ص ١٥٦٦).

وتؤكـد دراســات ابرامـــزون ,Abramson وآخـرين (١٩٧٨) أن اليـأس وتوقـعـاته هـى سـبب الاكـتـئـاب. (Halberstad, et.al, 1984, P. 377).

ويؤكـــد كـــوكس ,Cox (١٩٧٨)، أن اليـــأس من الأعراض المميزة للاكتئاب، ويفقد المريض الأمل، ويشعر باليأس نتيجـة افتقاره إلى مهارات التأقلم مع الضغوط والانعصاب Stress (Cox, 1978, PP. 82 - 83).

وتعرفه الباحثة بأنه :

«هو حالة وجدانية تشير إلى فقدان الأمل المتعدد فى الذات، والآخرين، وفى المواقف، والإحساس بتجمد قدرة الفـرد على التـغـيـيـر، والافـتـقـار إلى حـالة التـأقلم مع أى موقـف».

جـ - العجز Helplessness :

وهو عـرض من الأعـراض الاكـتـئـابيـة، ونموذج الاكتئاب لدى «سيلجمان»، ويتمز بالسلبية، وصعوبة التعلم، ونقص العدوان، وسببه فى الغـالب تعلم الاعـتـقـاد بأن الاستجابة والتعزيز مستقلان، كما يتميز بنقص فى كل من الحيوية والوزن، والشهية، والرغبة الجنسية.. إلخ (,Seligman 1975, P. 106). ويرتبط الشعور بالعجز بالاغتراب، ويعد الشعور بالعجـز أحـد مظاهر الأعـراض الاغـتـرابيـة المهـمـة. (مدحت عبد الحميد، ١٩٩٣، ب، ص ١٧).

وتعرفه الباحثة بأنه :

«أحد مظاهر أو مكونات الوجدان السالب، وفيه يشعر الفرد بعدم قدرته على الاتيان أو القيام بأى إنجاز أو أداء مفيد لنفسه، أو لغيره، مع عدم قدرته على حل أى مشكلة تواجهه، والشعور بالغرس فى المشكلة».

والعـجـز هنا شـعـور داخلى يؤثر على تفكيـر الفـرد، وإتجاهاته، كما يؤثر على دافعيته للتغير، ومن هذا لا يملك لنفـسـه ضـراً أو نفـعـاً، أنه كـالمشلول بلا حـراك، إنه لا يستطيع حتى أن يدفع الأذى عن نفسه، أو عن غيره.. ويتواتر ظهور مثل هذه المشاعر فى الحالات الإكتئابية، وحالات الاغتراب وغيرها.

د - الاتجاه نحو العقاقير:

Attitude Toward Drugs:

الاتجاه ميل ثابت أو تهيؤ للاستجابة بطريقة معينة إزاء شخص أو جماعة أو فكرة. والاتجاهات نتاج مركب للتعلم والخبرة والعمليات الانفعالية (جابر عبد الحميد، علاء الدين كفافى، ١٩٨٨، ص ٢٩٥).

كما عرفه «كمال دسوقى» (١٩٨٨) بأنه تهيؤ ذهنى وجدانى عصبى للإستجابة لموقف ما برد فعل معد سلفاً. وهو استعداد مسبق ثابت ومطرد نسبياً للسلوك أو الاستجابة بطريقة معينة إزاء اشخاص، أو اشياء، أو نظم، أو قضاياً ايجاباً، أو سلباً. (كمال دسوقى، ١٩٨٨، ص ١٤٥).

والمقصود هنا تلك الحالة الثابتة نسبياً من التهيؤ الذهنى الوجدانى العصبى نحو تأييد تعاطى العقاقير أو رفضها.

وتعد إتجاهات المتعاطين ومعتقداتهم نحو فائدة تعاطى العقاقير مؤيدة وهذا يختلف عن اتجاهات غير المتعاطين.. وان الفـرق فى هذه الجـزئيـة بين المتـعـاطين وغـيـر المتعاطين فرق جوهرى. (محمد السلكاوى ١٩٩١).

والعلاقة بين الإتجاه والوجدان علاقة وثيقة فالاتجاه له مكون وجداني يتشمل في المشاعر الوجدانيه، والانفعالات التي توجد لدى الشخص نحو موضوع الاتجاه (معتز سيد عبد الله، ١٩٩٠، ص ٩٦).

ونظراً لأن أكثر تعريفات الاتجاه قبولاً وشيوعاً تلك التي تركز على تعريفه ذي منحى المكونات الثلاثة : المعرفي، والوجداني، والسلوكي (معتز سيد عبد الله، ١٩٨٩، ص ٤٦) لذلك تتبنى الباحثة تعريفاً خاصاً بها مؤداه: هو ذلك التنظيم الثابت نسبياً لمعارف، ومشاعر، وسلوك فرد ما نحو قضية ما أو شئ ما، أو شخص ما، وقد يكون إيجابياً أو سلبياً ويتراوح بين القبول والرفض لموضوع ما.

وتعرف الباحثة الاتجاه نحو العقاقير بأنه : «ذلك التنظيم الثابت نسبياً والذي يتضمن معرفة المدمن بالعقاقير، ومشاعره، وسلوكه نحوها سلباً أو إيجاباً، قبولاً، أو رفضاً».

بعض نظريات تفسير الاعتماد العقاقيري

Substance Dependence Theories

نظرية التحليل النفسي

وتفسر هذه النظرية الاعتماد العقاقيري في ضوء القهر، وفي ضوء الاضطرابات التي تحدث في مرحلة الطفولة المبكرة : وتشمل هذه الاضطرابات عمليات الإشباع العضوية في المرحلة الفمية، وعمليات النمو الجنسي من المرحلة الفمية وحتى القضيبية، والتي يختل فيها نضج الأنا، وتظهر مخاوف مثل : الخوف من عدم الإشباع، والخوف من الخصاء، ومن الاستمناء الطفلي وما يصاحب ذلك من مشاعر الإثم، فضلاً عن اضطراب علاقات الحب بين المدمن ووالديه، وظهور ثنائية العواطف، وتحول موضوع الحب الأصلي إلى موضوع العقار. (سعد المغربي، ١٩٦٣، ص ٤١٩ - ٤٢١).

والمحللون النفسيون هم أول من التفت إلى أهمية الوجدان في تعاطي العقاقير أمثال جونز Jones، وانا فرويد Freud, A. وفيدخل Fenichel، ورابا بورت Rapaport وفي نظرهم أن تعاطي العقاقير ما هو الا ميكانيزم دفاعي وجداني ضد الألم، والقلق. (Wurmser, 1982, P. 238).

النظرية السلوكية

وتفسر هذه النظرية الاعتماد العقاقيري بوصفه عادة شرطية، وانه نوع من الإثابة المدعمة المرتبطة باستخدام عقار ما، وأن هذا التدعيم الإيجابي قادر على خلق عادة قوية هي عادة اشتهاء العقار. وتصبح هذه العادة نمطاً سلوكياً متكرراً ويستعصى على التغيير في بعض الأحيان (فاروق عبد السلام، ١٩٧٧ ص ٦٥).

النظرية النفسية الاجتماعية

والتي يفسر أصحابها الإدمان في ضوء الاتجاهات النفسية والاجتماعية الفردية، والجماعية من حيث التأييد، والمعارضة، ونظم المجتمع وقيمة، وثقافته، والعوامل النفسية الاجتماعية المشجعة على التعاطي، والاتجاهات الايكولوجية، والعوامل الأسرية، والنموذج القائم على نظرية التعلم الاجتماعي، ومحاكاة هذا النموذج، وتأثير ضغط الرفاق، والجماعات المرجعية، والثانوية، وتأثير المتغيرات الاجتماعية، والثقافية والاقتصادية. (علاء الدين كفافي، ١٩٩٣ ص ص ٦٤ - ٦٦). فضلاً عن أن تعاطي العقاقير وفق المنظور النفسي الاجتماعي يقوم بعدة وظائف مثل تخفيف التوتر، والامتاع، وتحسين التفاعل الاجتماعي، واشباع الحاجة للشعور بالقوة، والابطال المؤقت لتأثيرات الأحداث الضاغطة، ونسيان الذكريات المؤلمة. (مدحت عبد الحميد، ١٩٩٣، ج ، ص ص٢٣ - ٢٤).

ويتضح تركيز الباحثة على النظريات ذات الطابع السيكولوجي نظراً لارتباطها بمشكلة البحث، ولا يمكن

انصاف نظرية على أخرى، فثلاثتهن متكاملات فلا يمكن فهم الوجدان دون تحليل نفسي، ولا يمكن فهم التفاعلات دون منظور نفسي اجتماعي.. ولا يمكن فهم السلوك دون منظور سلوكي، والفهم الأعمق هو الاستفادة من النظريات الثلاث لأن الظاهرة واحدة وهي الاعتماد العقاقيري.

مشكلة الدراسة وأهميتها :

تتلخص مشكلة الدراسة وتتضح أهميتها من خلال ما يلي :

- إن مشكلة الاعتماد العقاقيري.. مشكلة ذات طابع إنتشاري وبائي لها أهميتها وخطورتها على الفرد والمجتمع.. ولن تحل هذه المشكلة الا بمزيد من الدراسات التي تزيد من فهم الظاهرة حتى يمكن مكافحتها والتصدي لها على أسس علمية.
- إن معظم دراسات الاعتماد العقاقيري ذات طابع وصفي لتحديد مدى إنتشار تعاطي العقاقير مع الوصف الديموجرافي، وقليل منها ـ في حدود علم الباحثة ـ ما يهتم بالجانب الوجداني الذي هو بيت القصيد في المشكلة.
- إن «وجدان المدمن».. مركب، ومعقد، ومتشعب، ومتغير، ودراستنا الحالية ما هي إلا محاولة لرصد بعض متغيراته للتأكد من أنها في جملتها تكون بعداً واحداً، أو عاملاً واحداً لوجدان المدمن.
- إن معظم دراسات الإدمان لم تهتم كثيراً بالفروق بين وجدانيات الفئات المختلفة لتعاطي العقاقير ذات التأثيرات المختلفة. ودراستنا الحالية ما هي إلا محاولة للتعرف إلى تلك الفروق التي يمكن ملاحظتها بين العقاقير المخدرة، والمنشطة.
- ان كان وجدان المدمن يختلف باختلاف العقار، فهل هذا الوجدان يختلف باختلاف البيئة، والثقافة حضرية كانت أم ريفية؟ والى أي حد يصل هذا الاختلاف؟ وذلك تساؤل تطرحه الدراسة كبعداً من أبعادها.

تلك هي أبعاد المشكلة، وأهميتها، وتزداد أهمية الدراسة في محاولتها الاجابة عن تلك التساؤلات، والإحاطة بتلك الأبعاد، وتسهم الدراسة في بلورة الوجدان السالب للمدمن المصري الحضري والريفي ذلك الوجدان المسئول عن تعلق المدمن بالعقار والإستمرار في التعاطي، هذا فضلاً عن توفير الدراسة لعدد من الأدوات لقياس المتغيرات الوجدانية تملئ نقصاً في المكتبة العربية.. وتنير الدراسة الطريق أمام المشتغلين بالعلاج النفسي للإدمان بضرورة وضع هذه المتغيرات الوجدانية أمامهم ونصب أعينهم لأن العلاج لن يجدي دون التعامل الإكلينيكي مع وجدان المدمن.

الدراسات السابقة :

أولاً : دراسات تناولت المتغيرات الوجدانية منفردة :

أ - دراسات تناولت دافعية التغير لدى غير المدمنين :

- توصل كل من «جودفري وكنيت» (١٩٨٤) إلى أنه إذا زاد الوجدان في الإعتلال قلت دافعية التغير في كافة النشاطات. (Godfrey, & Knight, 1984).

ب - دراسات أجريت على المدمنين :

أجرى «هورفات» (١٩٩٣) في كندا دراسته بهدف فحص الدافعية للتغير والعلاج لدى عينات من ذوي الاعتماد العقاقيري، وخلصت الدراسة إلى أن لا سبيل للعلاج والتشافي بدون شحذ دافعية التغير، ودافعية العلاج ويمكن التوصل إلى ذلك باستخدام أسلوب تحليل تكاليف الفائدة The Cost-Benefit anslysis technique (Horvath, 1993).

وقد خلص «ميلر» (١٩٩٣) بأن لا علاج أو تشافي دون دافعية للتغير من قبل المدمن عموماً، لأن دافعية التغير، ودافعية العلاج تعدان من المتغيرات الأساسية بالغة الأهمية في التشافي، والوقاية من الاعتماد العقاقيري. (Miller, 1993).

وقد كشفت دراسة «براون» (١٩٩٣) عن أهمية استخدام استراتيجيات معرفية سلوكية للحد من التوقعات السالبة لدى المدمن حتى يمكن زيادة دافعية التغير لديه. (Brown, 1993).

وقد إهتمت دراسة «أنيس» وآخرين بفحص تأثير الاستعداد والدافعية للتغير في التشافي من الاعتماد العقاقيري وذلك من خلال الإرشاد الوقائي من الارتكاس.. وباستخدام برامج سلوكية معرفية من خلال العلاج الخارجي Out-patient treatment وقد احتوت الخطة العلاجية على متغيرات خمسة أساسية هي :(أ) القياس والتقويم، (ب) مقابلات شحذ دافعية التغير، (جـ) اعداد الخطة العلاجية الفرديـة، (د) مناقشة أساسيات التغير والسير نحوه ، وإجراءاته، (هـ) الإجراءات الإرشادية للمحافظة على التغير وصيانته. وذلك لدى عينة قوامها (٥) من معتمدي العقاقير كجماعة إرشادية، واسفرت النتائج عن أن أهم المتغيرات التي تسهل أو تعوق العلاج هو متغير الاستعداد والدافعية للتغير. (Annis, et.al. 1996).

أما دراسة «بليوم» وسكمالنج» (١٩٩٧) والتي أجريت في جامعة واشنطن بهدف التعرف إلى مؤشرات الإستعداد للتغير لدى عينة قوامها (١٥٠) من معتمدي العقاقير المتعددة وأسفرت نتائجها عن أن الاستعداد للتغير يتأثر ببعض المتغيرات مثل : (أ) الأعراض الفيزيقية، (ب) الأعراض المزاجية، (جـ) الأعراض السلوكية. (Blume, & Schmaling, 1997).

أما دراسة «هتنر» (١٩٩٧) والتي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية بهدف دراسة دافعية التعاطي مقابل التغير في تعاطي العقاقير مثل الكحول، والنيكوتين، والماريجوانا، فقد أسفرت النتائج عن أن دافعية التعاطي / التغير ترتبط ارتباطاً متوسطاً بسلوكيات المخاطرة.. لأن توقف المعتمد العقاقيري عن التعاطي ومحاولته للتغير يعد في حد ذاته سلوك مجازفة، ومخاطرة نسبياً (Hittner, 1997).

دراسات تناولت الشعور بالعجز

أ - دراسات أجريت على غير المدمنين :

خلص «ريبر» (١٩٧٩) إلى أن الشعور بالعجز يحتوي على عدد من المتغيرات أو المكونات مثل : مدى إمكان مساعدة الذات، ومدى إمكان مساعدة الغير، ومدى إمكان مساعدة الغير للذات، ومدى القدرة على الإتيان بالسلوكيات والنشاطات المضادة للاكتئاب. (Rippere, 1979).

وقد توصل كل من «بتمان، وبتمان» (١٩٧٩) إلى تأثر أداء الفرد بمستوى شعوره بالعجز، فإن زاد الشعور بالعجز قل الأداء والعكس صحيح لأن العلاقة عكسية بينهما، ويختلف الحال في العلاقة بين الشعور بالعجز والعدائية. فهي علاقة موجبة طردية فإذا زاد الشعور بالعجز زاد الشعور بالعدائية.. والعكس صحيح.

(Pittman, & Pittman, 1979).

وقد توصل كل من «أورباك، وهداس» (١٩٨٢) الى أن الشعور بالعجز المتعلم يرتبط بكل من : الاكتئاب، والحزن، وانخفاض تقدير الذات. (Orbach, & Hadas, 1982).

وقد كشفت دراسة «برندت وآخرين» (١٩٨٣) عن ارتباط مشاعر العجز ببعض المتغيرات الوجدانية الأخرى مثل الشعور بالذنب، والإنطواء الاجتماعي، وانخفاض تقدير الذات، والشعور بالوحدة، والأعراض الاكتئابية. (Berndt, et.al. 1983).

ب - دراسات أجريت على المدمنين :

أجرى «سترلنج وآخرون» (١٩٩٦) دراستهم في فلادلفيا على عينة من مدمني الكوكايين بلغ قوامها (٣٠) مدمناً لفحص العلاقة بين الشعور بالعجز المكتسب والإدمان وأسفرت النتائج عن أن : إنخفاض الضبط

الذاتى، والشعور بفقدان معنى الحياة يسهمان فى تطور الشعور بالعجز المكتسب Learned Helplessness عموماً، ولدى المدمن خصوصاً، كما إنها تؤثر على عائد العلاج. (Sterling, et.al. 1996).

دراسات تناولت الشعور باليأس

أ - دراسات أجريت على غير المدمنين :

خلصت دراسة «جورتمان» (١٩٨١) إلى ارتباط الشعور باليأس بكل من الاكتئاب، ونقص الدافعية للإنجاز. (Gurtman, 1981).

كما خلصت دراسة «شيك» (١٩٩٧) الى أن للأسرة دور كبير فى التأثير على متغير الشعور باليأس، والتوافق الانفعالى عموماً لدى الأبناء. (Shek, 1997).

ب - دراسات أجريت على المدمنين :

أجرى «درو» (١٩٨٢) دراسة بهدف فحص العوامل الوجدانية الخاصة بالمدمن فضلاً عن تأثير العوامل المجتمعية لدى عينة من الأمريكيين الشباب. وأسفرت النتائج عن أن العوامل المجتمعية ذات تأثير على ظاهرة الإدمان، وأن الشعور باليأس Hopelessness من العوامل الوجدانية الواضحة لدى المدمن. فضلاً عن الشعور بالإحباط Frustration (Drew, 1982).

أما دراسة «بريير، وبراmليت» (١٩٩٥) والتى أجريت فى ولاية كونواى بالولايات المتحدة الأمريكية بهدف فحص العلاقة بين التوجه المستقبلى والمتغيرات الوجدانية المتعلقة بتعاطى العقاقير ولقد أسفرت النتائج عن أن التوجه المستقبلى لمعتمدى العقاقير يرتبط سلباً بكل من درجات الاكتئاب، ودرجات اليأس. وذلك على عينة قوامها (٥٠) من معتمدى العقاقير. (Breier & Bramlett, 1995).

وفى دراسة «ريفمان، وويندل» (١٩٩٥) والتى أجريت فى نيويورك بهدف فحص العلاقة بين السلوكيات الإنتحارية والنواحى الوجدانية المتعلقة بتعاطى الكحول وذلك لدى عينة قوامها (٩٨١) من معتمدى الكحول من المراهقين والراشدين. فقد أسفرت النتائج عن أن المتغيرات الوجدانية وهى : الاكتئاب، واليأس، ونقص الشعور بالتدعيم الاجتماعى يعدّوا من المؤشرات القوية للسلوكيات الانتحارية لدى معتمدى الكحول (Reifman, & Windle, 1995).

أما دراسة «مونيهام، وكونور» (١٩٩٥) والتى أجريت فى أتلانتا بالولايات المتحدة الأمريكية بهدف دراسة الشعور باليأس لدى عينة من معتمدى العقاقير ممن لا مأوى لهم Homeless فقد أسفرت نتائجها عن أن الشعور بعدم وجود مأوى شعور سلبى، ومؤلم، ومكدر، ويتسبب فى مفهوم سالب عن الذات، وشعور باليأس فضلاً عن تأثير تعاطى العقاقير على زيادة الشعور باليأس. (Moneyham, & Connor, 1995).

وقد هدفت دراسة «هازباند وآخرين» (١٩٩٦) الى فحص حالة الكدر Dysphoria لدى عينة من مدمنى الكوكايين بلغ قوامها (٨٢) مدمناً تبعاً للعلاج الخارجى Out Patient Treatment. وأسفرت النتائج ضمن ما أسفرت عن أن الشعور باليأس، والقلق والاكتئاب تعد كلها من الوجدانات السالبة المرتبطة بإدمان الكوكايين (Husband, et.al. 1996).

أما دراسة «سيومينن وآخرين» (١٩٩٧) والتى أجريت فى فنلندا بهدف فحص متعلقات الشعور باليأس لدى عينة من ذوى الاضطرابات السيكاترية بلغ قوامها (١١٤) مريضاً واسفرت النتائج أن الشعور باليأس يرتفع لدى فئات المدمنين، وذوى الاضطرابات الوجدانية وخصوصاً الاكتئاب مع زيادة الاندفاعية.. ومحاولة الانتحار (Suominen, et.al, 1997).

وفى دراسة «أوفر هولزر مع آخرين» (١٩٩٧) والتى أجريت فى ولاية أوهايو بالولايات المتحدة الأمريكية

بهدف فحص العلاقة بين العوامل الوجدانية والإدمان وذلك لدى عينة قوامها (١١٥) مريضاً سيكاترياً ومدمنى عقاقير، فقد أسفرت الدراسة عن ارتباط الشعور باليأس، والشعور بالاكتئاب، بمخاطرة نية الانتحار، وأن الإدمان يزيد من مشاعر اليأس، والإكتئاب، ومحاولات الانتحار. (Overholser, et.al. 1997).

دراسات تناولت الاتجاهات نحو الإدمان وعقاقيره

أ – دراسات أجريت على غير المدمنين :

أجرى «بنتلى وآخرون» (١٩٩١) دراستهم على عينة قوامها (٢٦٠) من طلاب الجامعة تخصص خدمة إجتماعية بهدف فحص طبيعة الاتجاهات نحو الإدمان والعوامل المؤثرة فيها وأسفرت النتائج عن أن الاتجاهات نحو الإدمان تختلف بإختلاف الخبرات الشخصية، والمهنية، والمعرفية وتتأثر بها إلى حد بعيد.

(Bentley, et.al., 1991).

أما دراسة «ليجنل، وداڤيد هيزار» (١٩٩١) والتى أجريت على عينة قوامها (١٨٠) من الطلاب المراهقين بهدف فحص تأثير التربية التعليمية الخاصة بأضرار الادمان على الاتجاهات نحو الادمان وعقاقيره، فقد أسفرت النتائج عن أن المعرفة باضرار الإدمان تؤثر فى الاتجاهات نحو الإدمان، وتجعلها أقل تأييداً، وأكثر استهجانا (Lignell, & Davidhizar, 1991).

وفى دراسة «ستوفى» (١٩٩٣) والتى أجريت بهدف دراسة الإتجاهات نحو الإدمان وعقاقيره لدى عينة من الموظفين فقد أسفرت النتائج عن أن التوجه Orientation يعد مكوناً من مكونات الاتجاه نحو الإدمان. وهو ايضاً بمثابة عامل مؤثر فيه. (Stoffey, 1993).

أما دراسة «روبرتز وآخرين» (١٩٩٥) والتى أجريت بهدف فحص طبيعة الإتجاهات نحو الإدمان وعقاقيره لدى عينة من طلاب المدارس فى مرحلة المراهقة فقد أسفرت النتائج عن أن الإتجاهات نحو الإدمان تصبح أكثر تحرراً Libral بإزدياد السن، وسنوات التعليم لدى هؤلاء الطلاب. والمقصود هنا هو زيادة الاتجاهات فى الإقبال على التعاطى بحرية، وأكثر عن ذى قبل. (Roberts, et. al., 1995).

وقد هدفت دراسة «فرنسيس» (١٩٩٧) إلى فحص اتجاهات الشباب نحو الإدمان، وعقاقيره لدى عينة قوامها (١١١٧٣) من المراهقين الإنجليز ممن تراوحت أعمارهم ما بين (١٣ – ١٥) عاماً وقد أسفرت النتائج عن أن الاتجاهات غير المؤيدة للإدمان ترتبط بالثبات الإنفعالى، والإنطواء، والتمسك بالقيم الدينية، والتأكيد الاجتماعى والضبط. (Francis, 1997).

أما دراسة «تريكر وكونولى» (١٩٩٧) والتى أجريت فى ولاية أورجون بالولايات المتحد الإمريكية بهدف فحص الاتجاهات نحو الإدمان ومتعلقاتها لدى عينة من طلاب الجامعة بلغ قوامها (٥٦٣) طالباً فقد أسفرت النتائج عن أن الاتجاهات نحو الإدمان تتأثر بالمعايير الذاتية الشخصية، وتأثير ضغط الرفاق، وهذه المتغيرات بدورها تؤثر فى قرار تعاطى العقاقير. (Tricker, & Connolly, 1997).

ب– دراسات أجريت على المدمنين :

فى دراسة «مدحت عبد الحميد» (١٩٩٣) والتى أجريت بهدف فحص طبيعة الاتجاهات نحو الإدمان، والمدمن والعقاقير فى ضوء التطوع العلاجى، والسن، ومدة التعاطى لدى عينة من مدمنى الهيروين فى مستشفى الأمل بجدة بلغ قوامها (٢٠٠) مدمناً ذكراً فقد أسفرت النتائج عن ما يلى :

أ – أن غير المتطوعين ممن لديهم دافعية ضعيفة للعلاج لديهم اتجاهات مؤيدة نحو المدمن.

ب – أن كبار السن من مدمنى الهيروين أكثر تأييداً

فى الاتجاهات نحو الإدمان، والمدمن، والعقاقير بسبب شعورهم باليأس.

جـ - وجود تفاعل جوهرى بين عاملى التطوع × السن، والسن × المدة فى مقياس الاتجاه نحو الإدمان، ووجود تفاعل جوهرى بين عاملى التطوع × السن فى مقياس الاتجاه نحو المدمن، ووجود تفاعل جوهرى بين عاملى السن × المدة فى مقياس الاتجاه نحو العقاقير. (مدحت عبد الحميد، ١٩٩٣، ج ، ص ص ٣٨ - ٥٢).

أما دراسة «كارتر، وسيدلاكيك» (١٩٨٩) والتى أجريت بهدف فحص طبيعة الإتجاهات نحو الإدمان وعقاقيره لدى عينة قوامها (٩٠١) من طلبه الجامعة وطالباتها فقد أسفرت عن أن الاتجاهات نحو الإدمان تختلف باختلاف نوع العقار، والجنس، وأن الإتجاهات كانت أكثر تأييداً للكحول، والبيره، والسجائر بالنسبة للمرأة مقارنة بالعقاقير الأخرى. (Carter, & Sedlacek, 1989).

وفى دراسة «ونج وآخرين» (١٩٩٧) والتى أجريت فى هونج كونج بهدف التعرف إلى بعض المتغيرات المرتبطة بتعاطى العقاقير مثل : أدوية السعال، والمذيبات العضوية، والحشيش، والهيروين، والمهدئات، والمخدرات وذلك لدى عينة قوامها (٩٦٩) من المراهقين، والراشدين الواقعين تحت طائلة القانون بسبب الإدمان فقد أسفرت النتائج عن أن أكثر المتغيرات ارتباطاً بظاهرة التعاطى والاعتماد العقاقيرى هى :(أ) الإتجاهات المؤيدة نحو الإدمان، (ب) تشجيع الرفاق. (جـ) ضغط الرفاق، (د) توفر مثل هذه العقاقير. (Wong, et.al., 1997).

أما دراسة «ريو وآخرين» (١٩٩٧) والتى أجريت فى اسبانيا بهدف التعرف إلى طبيعة الاتجاهات نحو المخدرات والمنشطات، والمسكرات، والمستنشقات لدى عينة من الشباب قوامها (٢٤٩٥) راشداً من الذكور والاناث، فقد أسفرت النتائج عن ما يلى : نسبة تفضيل الكحول كانت (٥٥,٧ ٪)، نسبة تفضيل الحشيش كانت (١٢,٣ ٪)، نسبة تفضيل المثبطات والأقراص المنومة (١٢ ٪)، نسبة تفضيل المنشطات (الأمفيتامينات) كانت (٤,٣ ٪)، نسبة تفضيل الكوكايين (٣ ٪)، نسبة تفضيل المستنشقات كانت (٨,٪)، نسبة تفضيل الهيروين كانت (٦,٪). كما أسفرت النتائج ايضاً أن انتشار تعاطى هذه الاشياء، وانتشار الاتجاهات المؤيدة لها كانت أكثر إنتشاراً لدى الذكور مقارنة بالاناث، وبين صغار الراشدين مقارنة بكبارهم، وبين المطلقين أو المنفصلين، وبين ذوى المستويات المرتفعة اجتماعياً واقتصادياً، وبين فئات العاطلين. (Royo, et.al., 1997).

ثانيا : دراسات تناولت المتغيرات الوجدانية مجتمعة:

توصلت دراسة «جادا» (١٩٨٢) إلى أن الفروق والتباينات فى المتغيرات الثقافية والحضارية تؤثر على المتغيرات الوجدانية مثل تغيرات المزاج السالب، والاكتئاب، واليأس، والعجز، والميول الانتحارية، والقلق.. وذلك من خلال دراسته على عينات من المرضى والمدمنين مختلفى الحضارة. (Gada, 1982).

وتوصلت دراسة «لاين» (١٩٨٥) إلى ارتباط الاتجاهات، والمعتقدات السالبة، ومشاعر اليأس بنقص الدافعية للتغير، والدافعية للعلاج مع ظهور ملامح العجز، والأعراض الاكتئابية لدى مضطربى الشخصية، والمدمنين. (Layne, et.al., 1985).

أما دراسة سكليزنجر، وهوربرج» (١٩٨٩) والتى هدفت إلى فحص طبيعة المدمنين وأسرهم والعوامل المتعلقة بالإدمان وعلاجه فقد أسفرت الدراسة عن الآتى :

١ - توجد عديد من العوامل الوجدانية تخص المدمن أظهرها الشعور باليأس، والشعور بالعجز.

٢ - أن هذه المتغيرات الوجدانية قد تعانى منها ايضاً أسرة المدمن. (Schlesinger, & Horbery, 1989).

وفى دراسة «روبرتز» (١٩٩٥) التى هدفت الى التعرف على طبيعة العلاقة التأثيرية المتبادلة بين الإتجاهات نحو الإدمان وحجم المعلومات والمعرفة عن العقاقير، والدافعية واتخاذ القرار، وتقدير الذات وذلك لدى عينة من المراهقين وأسفرت النتائج عن :

أ – توجد علاقة ارتباطية جوهرية موجبة بين الإتجاهات نحو الإدمان وحجم المعلومات والمعرفة عنها.

ب – توجد علاقة ارتباطية جوهرية موجبة بين اتخاذ القرار والاتجاهات نحو الإدمان.. وحجم المعرفة عنه.

جـ – تتأثر الدافعية بالإتجاهات نحو الإدمان.

د – لم توجد علاقات دالة فيما يتعلق بتقدير الذات. (Roberts, 1995).

تعليق :

من العرض السابق يمكن لنا أن تلخص ما يمكن أن يقيدنا فى صياغة فروض دراستنا الحالية :

١ – وجود فروق ثقافية وحضارية تتعلق بتعاطى العقاقير.

٢ – إجماع الدراسات السابقة على تميز المعتمد العقاقيرى بمتغيرات وجدانية سالبة مثل :

«نقص دافعية التغير، الشعور باليأس، الشعور بالعجز، المزاج الإكتئابى، الإتجاه المؤيد للتعاطى وللعقاقير، والضعف، والسلبية، والميول الإنتحارية، والقلق، وعدم الثبات الانفعالى، والاندفاعية، والإغتراب، ونقص التدعيم، والشعور بالألم، والكدر، ومفهوم الذات السالب، والإحباط، ونقص دافعية الإنجاز، وسوء التوافق والعدائية، والشعور بالذنب، والشعور بالوحدة، وتقلبات المزاج».

هذا مما ينير الطريق لنا لتوظيف بعض هذه النتائج فى دراستنا الحالية.

الفروض :

تلخصت فروض الدراسة فى أربعة على النحو التالى :

١ – تنتظم المتغيرات الوجدانية الأربعة فى الدراسة حول مكون واحد عام نقى لدى العينة الكلية.

٢ – تختلف نسق الإرتباط بين متغيرات الدراسة الأربعة بإختلاف نمط الثقافة وذلك بين عينتى الريف والحضر.

٣ – توجد فروق جوهرية فى متغيرات الدراسة الأربعة تختلف بإختلاف نمط الثقافة بين عينتى الريف والحضر.

٤ – توجد فروق جوهرية فى متغيرات الدراسة الأربعة وفقاً لنوع العقار : هيروين، حشيش، أمفيتامينات.

المنهج والإجراءات

عينة الدراسة :

بناء على صياغة الفروض جاء إختيار عينة الدراسة من معتمدى العقاقير المخدرة من الذكور. وقد قسمت العينة الى :

أ – **العينة الاستطلاعية** : وقد تكونت من (١٠٠) معتمداً عقاقيرياً، ممن تراوحت أعمارهم بين ١٩ – ٤٥ عاماً بمتوسط عمر قدره (٢٧,٢٥) سنة وانحراف معيارى قدره (٧,٨٦)، وقد أختير أفراد هذه العينة من قسم الادمان من مستشفى المعمورة وبعض المستشفيات الخاصة بمدينة الاسكندرية (المركز الطبى بسموحه).

وقد كان الهدف الأساسى من هذه العينة تحديد أهم الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة الأربعة، حتى يمكن القيام بالدراسة الأساسية من خلال مقاييس تتمتع بالقدر المطلوب من الصدق والثبات والقدرة على التمييز، فضلاً عن التعرف على التركيب العاملى لهذه المقاييس المصممة.

ب - **العينة الأساسية** : وقد بلغ قوام العينة الأساسية (١٣١) معتمداً عقاقيرياً. وقد قسمت هذه العينة الى قسمين على النحو التالى :

١ - **عينة الريف** : وقد تكونت من (٤٠) معتمداً عقاقيراً، بواقع ثلاث حالات من معتمدى الهيروين، و(١٢) حالة من معتمدى الحشيش، و(٢٥) حالة من معتمدى الأمفيتامينات، وقد تراوحت أعمار عينة الريف بين (١٩ - ٤٩) عاماً، بمتوسط عمر قدره (٢٦,٣٧)، وانحراف معيارى قدره (٧,٩٣)، وقد أختيرت هذه العينة من مركز علاج الادمان بشبراقاس بمحافظة الغربية، ومركز علاج الادمان والصحة النفسية بمنطقة البليدة.

٢ - **عينة الحضر** : وقد تكونت من (٩١) معتمداً عقاقيرياً، بواقع (٣١) حالة من معتمدى الهيروين، و(٣٠) حالة من معتمدى الحشيش، و(٣٠) حالة من معتمدى الأمفيتامينات.

وقد تراوحت أعمار أفراد عينة الحضر بين (١٩ - ٤٤) عاماً، بمتوسط عمر قدره (٢٦,٨٨)، وإنحراف معيارى قدره (٥,٨٥). وقد اختير أفراد هذه العينة من مستشفى المعمورة بمدينة الإسكندرية ومستشفى جمال ماضى أبو العزايم بمدينة القاهرة.

مجانسة العينة : العينة فى مجملها وبشقيها الريفى والحضرى تمثل المستويين التعليميين الثانوى، والجامعى مما يشير الى تجانس العينة تعليمياً، وتجدر الإشارة الى أن متوسط سنوات التعاطى لدى عينتى الريف والحضر كان ٥,٥٠ سنة وبإنحراف معيارى قدره ١,٢٩ وذلك فيما يتعلق بالعقاقير الثلاثة محل الدراسة وهى : الهيروين، والحشيش، والأمفيتامينات، ومما يؤكد تجانس العينة عمرياً أن الفرق بين دلالة متوسطى العينة الحضرية والعينة الريفية فى العمر كان غير جوهرياً حيث بلغت قيمة (ت) : ٠,٤١ وهى قيمة غير دالة مما يضمن تجانس العينة عمرياً.

الأدوات :

تلخصت أدوات الدراسة فى أربع هى : (١) مقياس دافعية التغير، (٢) مقياس الشعور باليأس، (٣) مقياس الشعور بالعجز، (٤) مقياس الاتجاه نحو العقاقير.

والمقاييس الأربعة فى جملتها من وضع الباحثة، وقوام كل مقياس عشرين بنداً، وطريقة الإجابة موحدة على المقاييس الأربعة وذلك بمقياس خماسى الاستجابة (لا مطلقاً، قليلاً، متوسط، كثيراً، دائماً).

وبعض تلك المقاييس تحتوى على بنود معكوسة.. حيث يختلف نمط التصحيح وتقدير الدرجات بإختلاف المقياس. وعموماً فإن الدرجة الكلية لكل مقياس من الأربعة تتراوح من (٢٠ - ١٠٠) وتشير الدرجة الكلية المرتفعة الى الاتجاه السالب، والمضمون المرضى. والعكس صحيح.

ولقد أعدت الباحثة فى البداية وعاءاً لبنود كل مقياس على حده من خلال الإطلاع على المصادر والمراجع المعنية بكل مقياس على حده أيضاً. أنظر :

(Rippere, 1979; Izard, 1979; Halberstadt, 1984; Lenge, 1985; Horvath, 1993; Miller, 1993)

ثم قامت بتجربة الصياغة اللفظية لمحتوى تلك البنود بعرضها على مجموعة من ثلاثة من الاختصاصيين النفسيين فى مجال الادمان، ثم عرضها على ثلاثة من المدمنين الذكور لإستطلاع استجابتهم عليها أيضاً، وفى النهاية صيغت البنود الخاصة بكل مقياس صياغة تقريرية سهلة مباشرة. ولقد قُننت الأدوات الأربع على العينة الاستطلاعية البالغ قوامها (١٠٠) مدمناً والتى سبق الإشارة الى معالمها.

ونعرض فيما يلى لخطوات تقنين كل مقياس على حدة.

أولاً : مقياس دافعية التغير:

Motivation for Change Scale:

وهو مقياس تعنى بنوده بقياس الى أى مدى يرغب المدمن فى السعى وراء التغير الإيجابى البناء، والى أى مدى لديه الإستعداد لهذا التغير، وما هي السلوكيات التى يبذلها فى صورة جهود لمحاولة التغير الى الأفضل... أو العكس.

يعطى كل بند على المقياس درجة موزونة تتراوح من ١ - ٥، ولكى تستخرج الدرجة الكلية للمقياس، تجمع - ببساطة - الدرجات الموزونة للبنود العشرين التى تكون هذا المقياس، مع ملاحظة أن الدرجات تعكس بالنسبة لبعض البنود.

معاملات صدق البنود (الميزان الداخلى) :

طبق مقياس دافعية التغير على عينة الدراسة الاستطلاعية بلغ قوامها (١٠٠) معتمداً لعقاقير مختلفة، وحسب معامل ارتباط بيرسون للدرجات الخام بين كل بند فردى والدرجة الكلية على المقياس. واستخرجت مستويات الدلالة الاحصائية المقابلة لدرجات الحرية، وجميع بنود المقياس جوهرية عند أى من مستويات الدلالة (١٠ر، ٠٠١ر٠) حيث تراوحت المعاملات بين ٣٤٣ر٠، ٦٥٦ر٠

الثبات :

حسب معامل ثبات الفا لكرونباخ على العينة ذاتها وكان مساوياً للقيمة (٠,٧٤٤) وهو معامل ثبات مرتفع.

التركيب العاملى للمقياس :

بإستخدام التحليل العاملى بطريقة المكونات الأساسية لهوتيلنج، وتدوير المحاور المتعامد بطريقة الفاريماكس لكايزر، أسفرت النتائج عن استخلاص خمسة عوامل وفقاً لمحك جوتمان (العامل الجوهرى جذره الكامن ، واحد صحيح. والمحك الافتراضى التحكمى لجوهرية التشبع للبند ، (٠,٣). والمحك الافتراضى التحكمى الآخر للحكم على جوهرية العامل ألا يقل عدد تشبعات بنوده عن ثلاثة) .

تفسير الصورة العاملية :

١ - تم إستخلاص خمسة عوامل.

٢ - تراوحت قيم الجذر الكامن المستخلصة بين (٣,٩٠، ١,٣٠)

٣ - وصلت النسبة الكلية للتباين الى ٥٢,٥ ٪ وهى نسبة تعد مرتفعة، وتشير الى أن العوامل المستخرجة تكفى لإستيعاب قدر مناسب تماماً من التباين.

العامل الأول : استوعب هذا العامل ١٩,٥ ٪ من التباين (جذر كامن = ٩٠ر٣) وجميع تشبعاته الجوهرية موجبة. وتدور البنود المشبعة بهذا العامل حول : عدم الحاجة الملحة للتغير، والحاجة الى معجزة للتغيير، والإحساس بالتغيير لكن للأسواء، وعدم فاعلية التغير، لذا نقترح تسمية هذا العامل : عامل الحاجة الى التغيير.

العامل الثانى : إستوعب هذا العامل ٩,٩ ٪ من التباين(جذر كامن = ٩٨ر١) وجميع تشبعاته الجوهرية موجبة. وتدور البنود المشبعة بهذا العامل حول : ملاحظة الآخرون التغير السريع، وصعوبة تغير ما تم الإعتياد عليه، والضعف على تحمل أعباء التغيير، وضرورة التغيير للأفضل. ونقترح تسمية هذا العامل : عامل السعى للتغيير.

العامل الثالث : استوعب هذا العامل ٨,٨ ٪ من التباين (جذر كامن = ٧٥ر١) وجميع تشبعاته الجوهرية موجبة. وتدور البنود المشبعة بهذا العامل حول : محاولات التغيير للأفضل، ولكن فشلت، وإقتراف التغيير بمشكلات أخرى، والخطوات الجادة نحو التغير، وسهولة تغيير العادات. ونقترح تسمية هذا العامل : عامل صعوبات التغيير.

العامل الرابع : إستوعب هذا العامل ٧,٨ ٪ من التباين (جذر كامن = ٥٥ر١) وهو عامل ثنائى القطب. البند رقم (١١) تشبع جوهرى سالب ويدور حول الخوف من التغيير، والبندان أرقام (١)، (٥) تشبع جوهرى موجب على العامل. ونقترح تسمية العامل : عامل الخوف من التغير / الرضا عن النفس والرغبة فى التغير للأفضل.

العامل الخامس : استوعب هذا العامل ٦,٥ ٪ من التباين (جذر كامن = ١,٣٠) تشبع به ثلاثة بنود جوهرية . وهو عامل ثنائى القطب، ونقترح تسميته : عامل الأمل مقابل الاحباط فى التغيير.

وقد أسفر إجراء التحليل العاملى لبنود مقياس دافعية التغير عن استبعاد البند رقم (٦) والبند رقم (١٤) لضعف تشبعاتهما على العوامل المستخلصة وبذلك يصبح طول المقياس فى صورته الأخيرة مكوناً من ١٨ بنداً.

ثانياً : مقياس الشعور باليأس :

Hopelessness Scale:

وتعنى بنود هذا المقياس بتقدير مستوى شعور المدمن باليأس، والقنوط، وفقدان الأمل، وفقدان الرجاء، والإحباط الشديد، وعدم توقع الخير، وتوقع الشر، والأسوأ دائماً، والتشاؤم، وندرة التفاؤل، وسوء الحظ، والسخط... الخ.

معاملات صدق البنود (الميزان الداخلى) :

حسبت معامل ارتباط بيرسون للدرجات الخام بين كل بند والدرجة الكلية بالنسبة لمقياس اليأس لدى عينة الدراسة الاستطلاعية (ن = ١٠٠) معتمداً ، وكانت جميع بنود مقياس اليأس جوهرية حيث تراوحت المعاملات بين ٤٩٦ر٠ ، ٧٦١ر٠

الثبات :

حسب معامل ثبات ألفا لكرونباخ على العينة ذاتها وكان مساويا للقيمة (٨٨٦ر٠) وهو معامل ثبات مرتفع.

التركيب العاملى للمقياس :

اتبعت الخطوات السابقة ، حيث تم إستخلاص أربعة عوامل استوعبت ٥٦,٣ ٪ من النسبة الكلية للتباين، وهى نسبة مقبولة. وقد اعتمدنا على المعايير التحكمية التى سبق الإشارة إليها فى مقياس دافعية التغير.

تفسير الصورة العاملية لمقياس اليأس :

أسفر التحليل العاملى لمقياس اليأس عن تركيب عاملى وصورة عاملية ذات مكونات أربعة أو عوامل أربعة تتضح قسماتها على النحو التالى علماً بأن المحك الافتراضى لجوهرية التشبع ≥ ٠,٣ .

العامل الأول : وقد استوعب (٣٣,٠ ٪) من نسبة التباين (جذر كامن = ٥٩ر٦) وجميع بنوده التسعة الجوهرية موجبة . وتدور بنود هذا العامل حول : ضياع الحياة والطموحات، وسوء الحظ، والاحساس بالفشل، واليأس، والمستقبل المظلم، ونقترح تسمية هذا العامل : عامل الشعور بالضياع.

العامل الثانى : وقد استوعب (١٠,٧ ٪) من نسبة التباين (جذر كامن = ١٣ر٢) وجميع بنوده الثمانية الجوهرية موجبة . وتدور بنود هذا العامل حول : اليأس فى التغير نحو الأفضل، وصعوبة حل المشكلات، والهموم التى يحملها الغد، وإنخفاض تقدير الذات، النظرة المتشائمة نحو المستقبل. ونقترح تسمية هذا العامل : عامل التوقعات السالبة.

العامل الثالث : وقد استوعب (٦,٧ ٪) من نسبة التباين (جذر كامن = ٣٤ر١) وجميع بنوده الأربعة الجوهرية موجبة . وتدور بنود هذا العامل حول : السخرية نحو الأفراد الذين يأملون فى المستقبل، وضياع فرص إصلاح ما أفسده المدمن، والنظرة السيئة نحو الأمور، والإحساس بيأس الآخرين نحو المدمن، ونقترح تسمية هذا العامل : عامل التشاؤم.

العامل الرابع والأخير : وقد استوعب (٥,٩ ٪) من نسبة التباين (جذر كامن = ١٨ر١) وجميع بنوده الثلاثة الجوهرية موجبة . وتدور بنود هذا العامل حول : الحاجة الى معجزة للإنقاذ من الادمان، واليأس فى كسب تقدير الآخرين، والإحساس الدائم بالفشل. ونقترح تسمية هذا العامل : عامل الشعور بالفشل.

وقد أسفر التحليل العاملي لبنود مقياس اليأس عن حذف بنداً واحد فقط (البند رقم ٤) لضعف تشبعه على العوامل المستخرجة. ومن ثم يصبح حجم المقياس (١٩) بنداً بعد التنقية العاملية.

ثالثاً : مقياس الشعور بالعجز :

Helplessness Scale:

تعنى بنود هذا المقياس بتقدير مستوى شعور المدمن بالعجزء وفقدان القوة، والضعف، والوهن، وقلة الحيلة، والهوان، وفقدان القدرة على المواجهة، وحل المشكلات، والسلبية .... الخ.

صدق المقياس :

حسب صدق المقياس من خلال صدق بنوده (الميزان الداخلي) وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل بند، والدرجة الكلية وكانت جميع بنود مقياس العجز جوهرية حيث تراوحت معامل الارتباط بين (٤٤٠ر٠)، (٧٧٩ر٠) وهي جوهرية عند مستوي دلالة (٠٠١ر٠) .

الثبات :

حسب معامل ألفا لكرونباخ على العينة ذاتها وكان مساوياً للقيمة (٠,٩٠٩) وهو معامل ثبات مرتفع.

التركيب العاملى للمقياس : تم استخلاص ثلاثة عوامل استوعبت ٥٢٫٩٪ من النسبة الكلية للتباين، وهى نسبة مقبولة .

تفسير الصورة العاملية لمقياس العجز :

أسفر التحليل العاملى لمقياس العجز عن تركيب عاملى وصورة عاملية ذات مكونات ثلاثة أو عوامل ثلاثة تتضح قسماتها على النحو التالى :

العامل الأول : وقد استوعب هذا العامل (٣٨,٤٪) من نسبة التباين (جذر كامن = ٦٨ر٧) وجميع بنوده الإثنى عشر الجوهرية موجبة، ونقترح تسمية هذا العامل : عامل عام للشعور بالعجز.

العامل الثانى : وقد استوعب هذا العامل (٧,٧٪) من نسبة التباين (جذر كامن = ٥٤ر١) وجميع بنوده السبعة الجوهرية موجبة، وتدور بنود هذا العامل حول : عجز المدمن فى فهم ما يحدث له، والعجز عن الإحتفاظ بالعلاقات الاجتماعية، وأن المعتمد، مجرد جهاز إستقبال للألم. ونقترح تسمية هذا العامل : عامل السلبية.

العامل الثالث : وقد استوعب هذا العامل (٦,٨٪) من نسبة التباين (جذر كامن = ٣٥ر١) وجميع بنوده الأربعة الجوهرية موجبة، وتدور بنود هذا العامل حول: عدم على القدرة البدء فى أى شئ جديد، وعدم إمكانية المدمن من إسترداد أى شئ يسلب منه، وعدم القدرة على السيطرة على أمور الحياة، والإحساس بالشلل الداخلى. ونقترح تسمية هذا العامل : عامل فقدان الضبط.

وقد أسفر التحليل العاملى لبنود مقياس العجز عن إستبعاد بندين فقط هما البند رقم (٦)، والبند رقم (١٣) وذلك لضعف تشبعاتهما على العوامل المستخرجة ومن ثم يصبح طول المقياس (١٨) بنداً.

رابعاً : مقياس الاتجاه نحو العقاقير :

Drug Attitude Scale:

تعنى بنود هذا المقياس بتقدير المعتقدات والاتجاهات نحو العقاقير المختلفة : المنشطة، والمخدرة، ومدى التعلق، والارتباط بها، والميل نحوها، ونظرة المدمن لها، وتصوراته عنها.... الخ.

صدق المقياس :

- حسبت معاملات صدق بنود المقياس (الميزان الداخلى) جميع بنود مقياس الاتجاه نحو العقاقير جوهرية، مما يشير الى أن المقياس صادق بشكل جوهرى حيث تراوحت المعاملات بين (٢٨٩ر٠ ؛ ٦٧٣ر٠) .

الثبات :

حسب معامل ثبات ألفا لكرونباخ على العينة ذاتها للمقياس وكان مساوياً للقيمة (٠,٨٢٥) وهى قيمة مرتفعة.

التركيب العاملى للمقياس :

تم استخلاص خمسة عوامل استوعبت ٥٧ر٩٪ من النسبة الكلية للتباين ، وتراوحت قيم الجذر الكامن المستخلصة بين (٥ر٣١ ، ١ر١٢) .

تفسير الصورة العاملية :

أسفر التحليل العاملى لمقياس الاتجاه نحو العقار عن تركيب عاملى وصورة عاملية ذات مكونات خمسة أو عوامل خمسة، وفيما يلى تتضح قسمات هذه العوامل الخمسة.

العامل الأول : استوعب (٢٦,١ ٪) من التباين (جذر كامن = ٥ر٣١) وجميع بنوده الجوهرية موجبة. وتدور بنود هذا العامل حول : العقاقير المنشطة تساعد على التركيز، والعقاقير المنشطة تساعد على الانتباه واليقظة، ولا ضرر من تناول العقاقير منشطة أو مخدرة، وأن العقاقير المخدرة تساعد على الاسترخاء، ولذا نقترح تسمية هذا العامل : عامل استحسان العقاقير .

العامل الثانى : استوعب (١١,٧ ٪) من التباين (جذر كامن = ٢ر٣٤) وجميع بنوده الجوهرية موجبة. وتدور بنود هذا العامل حول: عدم القدرة على الاستغناء عن العقار، والتعلق بالعقار، وعدم القدرة على تركه، وتأثير المخدرات على النظرة الصافية والجميلة للحياة، وحب المخدرات، ونقترح تسمية هذا العامل : عامل التعلق الوجدانى بالعقار .

العامل الثالث : وقد استوعب (٨,٠ ٪) من التباين، (جذر كامن = ١ر٥٩)وجميع بنوده الجوهرية موجبة. وتدور بنود هذا العامل حول: أن المخدرات تساعد على نسيان الآلام، الشعور بأن العقار الذى يتعاطاه صديق، والعقار يكمل أى نقص يشعر به المعتمد، والعقاقير تقتل وقت الفراغ، وتناول العقاقير المنشطة يساعد على التركيز، ونقترح تسمية هذا العامل : عامل الاتجاه نحو وظيفة العقار.

العامل الرابع : وقد استوعب (٦,٠ ٪) من التباين (جذر كامن = ١ر٠٩) وهو عامل ثنائى القطب قطبه الموجب يدور حول : المخدرات أفسدت حياتى، والمخدرات وهم كبير أما قطبه السالب فينص بنده على : العقاقير مخدرة أو منشطة تقتل عندى الشعور بالفراغ. ويقترح تسمية هذا العامل : عامل تأرجح تأييد العقار مقابل رفضه

العامل الخامس والأخير : وقد استوعب (٥,٦ ٪) من التباين (جذر كامن = ١ر١٢) وجميع بنوده الجوهرية موجبة، وتدور بنود هذا العامل حول : عدم الشعور بالندم من تعاطى المخدرات، وحب المخدرات، ومتعة التعاطى للعقاقير ويقترح تسمية هذا العامل : الاستمرار فى التعاطى

وقد أسفر إجراء التحليل العاملى لمقياس الاتجاه نحو العقار عن إستبعاد بند واحد فقط (البند رقم ١٠) ليصبح المقياس فى صورته الأخيرة مكوناً من ١٩ بنداً.

إجراءات التطبيق :

قامت الباحثة بتطبيق المقاييس الأربعة بنفسها على كل الحالات، وفى كل الأماكن التى سحبت منها العينة. وكان التطبيق بشكل فردى... أى كل حالة بمفردها، واستغرق تطبيق مقاييس الدراسة حوالى عشر دقائق لكل حالة.

وتجنبت الباحثة التطبيق على أية حالة مازالت تحت وطأة متلازمة الأعراض الانسحابية Withdrawal syn-drome ولم يجد المفحوصون صعوبة فى فهم بنود المقاييس أثناء التطبيق، واستغرق التطبيق على العينة فى جملتها قرابة الشهر وذلك فى الأماكن الريفية، والحضرية التى سبق الإشارة إليها.

الأساليب الإحصائية :

١ – المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.

٢ – إختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطين.

٣ – تحليل التباين البسيط.

٤ – معاملات ارتباط بيرسون من القيم الخام مباشرة.

٥ – تحليل عاملى بطريقة المكونات الأساسية لهوتيلنج.

٦ – تدوير المحاور المتعامد بطريقة الفاريماكس لكايزر.

عرض النتائج والتحقق من صحة الفروض

نعرض فى هذا الجزء للنتائج التى كشفت عنها مختلف التحليلات الإحصائية التى أجريت من أجل إختبار صحة فروض الدراسة، وسيتم عرض النتائج الخاصة بكل فرض على النحو التالى :

نتائج الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على : «تنتظم المتغيرات الوجدانية الأربعة فى الدراسة حول مكون واحد عام نقى لدى العينة الكلية».

ولإختبار صحة هذا الفرض، تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرفات المعيارية لمتغيرات الدراسة الأربعة : دافعية التغير، واليأس، والعجز، والاتجاه نحو العقار، لدى العينة الكلية (ن = ١٣١) معتمداً عقاقيرياً، تلى ذلك حساب المصفوفة الارتباطية، ثم إجراء تحليل عاملى للمتغيرات.

ويوضح جدول (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة الأربعة لدى العينة الكلية (ن = ١٣١).

جدول (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة (ن = ١٣١) معتمداً

المتغيرات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
١ ـ دافعية التغير:	٤٨,٩٨	١٤,٣٩
٢ ـ اليأس .	٥١,٨٢	١٥,٦٧
٣ ـ العجز .	٥٣,٥٠	١٨,٣٧
٤ ـ الاتجاه نحو العقار	٥٥,٠٢	١٤,٨٢

جدول (٢)

المصفوفة الارتباطية لمتغيرات الدراسة الأربعة (ن = ١٣١) معتمداً

المتغيرات	(١)	(٢)	(٣)	(٤)
١ ـ دافعية التغير:	——			
٢ ـ اليأس .	٠,٦٠٧	——		
٣ ـ العجز .	٠,٥٩٥	٠,٨١١	——	
٤ ـ الاتجاه نحو العقار	٠,٥٨٦	٠,٦٤٩	٠,٦٥١	——

يتضح من النتائج الواردة فى الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة الأربعة جوهرية عند مستوى دلالة ٠,٠١، لذلك أجرى التحليل العاملى من الدرجة الأولى على متغيرات الدراسة.

جدول (٣)

التحليل العاملى من الدرجة الأولى لمتغيرات الدراسة الأربعة لدى عينة المعتمدين عقاقيرياً (ن = ١٣١)

المتغيرات	الأول والوحيد	قيم الشيوع
١ ـ دافعية التغير:	٠,٨٠٣	٠,٦٤٤
٢ ـ اليأس .	٠,٨٩٨	٠,٨٠٧
٣ ـ العجز .	٠,٨٩٥	٠,٨٠٢
٤ ـ الاتجاه نحو العقار	٠,٨٣٧	٠,٧٠١
الجذر الكامن	٢,٩٥	
النسبة الكلية للتباين	٪٧٣,٩	

يتضح من الجدول السابق ما يلى :

١ - تم إستخلاص عامل واحد جوهرى عام.

٢ - استوعب هذا العامل ٧٣,٩ ٪ من التباين الكلى، وهى نسبة مرتفعة.

٣ - تراوحت قيم الشيوع بين (٠,٨٠٧ ، ٠,٦٤٤)، حيث كانت أعلى قيمة لمتغير اليأس فى حين كانت أقل قيمة لمتغير دافعية التغير.

٤ - تشبع بهذا العامل متغيرات الدراسة الأربعة وكانت بالترتيب ـ كما يلى : اليأس، ثم العجز، فالإتجاه نحو العقار، وأخيراً دافعية التغير.

٥ - يمكن تسمية هذا العامل : عامل عام لبعض المتغيرات الوجدانية.

Some Affective Variables (General Factor)

وبذلك يكون قد تحقق الفرض الأول لهذة الدراسة بشكل تام.

نتائج الفرض الثانى :

وينص الفرض الثانى لهذه الدراسة على : «يختلف نسق الارتباط بين متغيرات الدراسة الأربعة بإختلاف نمط الثقافة وذلك بين عينتى الريف والحضر».

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد حسبت معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة الأربعة لدى عينة الريف (ن = ٤٠) وعينة الحضر (ن = ٩١) كل على حدة. ويوضح جدول (٢٠) معاملات الارتباط (بيرسون) بين متغيرات الدراسة لدى عينة الريف والحضر كل على حدة.

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة الأربعة لدى عينة الريف (المثلث السفلى) (ن = ٤٠) وعينة الحضر (المثلث العلوى) (ن = ٩١)

المتغيرات	(١)	(٢)	(٣)	(٤)
١ ـ دافعية التغير:	——	**٠,٦٥٧	**٠,٥٥٢	**٠,٦٣٥
٢ ـ اليأس .	**٠,٥٨٤	——	**٠,٨١٧	**٠,٦٨٨
٣ ـ العجز .	**٠,٧٢٣	**٠,٧٩١	——	**٠,٧٢٠
٤ ـ الاتجاه نحو العقار	**٠,٥١٤	**٠,٥٦٧	**٠,٥٠١	——

عينة الحضر

عينة الريف ** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط المتبادلة بين متغيرات الدراسة جوهرية عند مستوى ٠,٠١ سواء بالنسبة لعينة الريف أو عينة الحضر.

وبذلك لم تثبت صحة الفرض الثانى ولم يتحقق.

عرض نتائج الفرض الثالث :

وينص هذا الفرض على : «توجد فروق جوهرية فى متغيرات الدراسة الأربعة تختلف بإختلاف نمط الثقافة بين عينتى الريف والحضر».

ولإختبار صحة هذا الفرض، تم إستخدام تحليل التباين فى إتجاه واحد وفقاً لتأثير الثقافة ريف / حضر.

جدول (٥)

تحليل التباين لمتغيرات الدراسة فى ضوء عامل الثقافة (ن = ١٣١) معتمداً

المقاييس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة «ف»	الدلالة
١ – دافعية التغير	بين المجموعات	٢٤٢,٤٨٦٠	١	٢٤٢,٤٨٦	١,١٧	غير دال
	داخل المجموعات	٢٦٦٧٢,٤٤٥٣	١٢٩	٢٠٦,٧٦٣		
	المجموع	٢٦٩١٤,٩٣١٣	١٣٠			
٢ – اليأس	بين المجموعات	١٤٢,٩٤٤٢	١	١٤٢,٩٤٤٢	٠,٥٨٠	غير دال
	داخل المجموعات	٣١٧٧٢,٠١٧٦	١٢٩	٢٤٦,٢٩٤٧		
	المجموع	٣١٩١٤,٩٦١٨	١٣٠			
٣ – العجز	بين المجموعات	٢٥٩,٠٨٧٤	١	٢٥٩,٠٨٧	٠,٧٦٦	غير دال
	داخل المجموعات	٤٣٦٢٣,٦٦٠٧	١٢٩	٣٣٨,١٦٧		
	المجموع	٤٣٨٨٢,٧٤٨١	١٣٠			
٤ – الاتجاه نحو العقار	بين المجموعات	١٩٦,٦٢٨٨	١	١٩٦,٦٢٨٨	٠,٨٩٤	غير دال
	داخل المجموعات	٢٨٣٤٨,٣٠٢٥	١٢٩	٢١٩,٧٥٤٥		
	المجموع	٢٨٥٤٤,٩٣١٣	١٣٠			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة «ف» لم تكن جوهرية عند أى من مستويات الدلالة، مما يشير الى عدم وجود فروق بين عينتى الريف والحضر فى متغيرات الدراسة الأربعة.

وبذلك لم تثبت صحة الفرض الثالث لهذه الدراسة أيضاً.

عرض نتائج الفرض الرابع :

وينص هذا الفرض على : «توجد فروق جوهرية فى متغيرات الدراسة الأربعة وفقاً لنوع العقار : هيروين، حشيش، أمفيتامينات».

ولاختبار صحة هذا الفرض، تم إستخدام تحليل التباين فى اتجاه واحد وفقاً لتأثير نوع العقار.

جدول (٦)

تحليل التباين أحادى الاتجاه تبعاً لإختلاف نوع العقار (ن = ١٣١) معتمداً

المقاييس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة «ف»	الدلالة
١ – دافعية التغير	بين المجموعات	٢٩٥٣	٢	١٤٧٦,٩٣٨١	٧,٨٨	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٢٣٩٦١,٠٥٥٠	١٢٨	١٨٧,١٩٥١		
	المجموع	٢٦٩١٤,٩٣١٣	١٣٠			
٢ – اليأس	بين المجموعات	٣٦٤١,١٨١٤	٢	١٨٢٠,٥٩٠٧	٨,٢٤	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٢٨٢٧٣,٧٨٠٥	١٢٨	٢٢٠,٨٨٩		
	المجموع	٣١٩١٤,٩٦١٨	١٣٠			
٣ – العجز	بين المجموعات	١٦٢٨,٥٨٨٦	٢	٨١٤,٢٩٤٣	٢,٤٦	غير دال
	داخل المجموعات	٤٢٢٥٤,١٥٩٥	١٢٨	٣٣٠,١١٠٦		
	المجموع	٤٣٨٨٢,٧٤٨١	١٣٠			
٤ – الاتجاه نحو العقار	بين المجموعات	٤٠٥٠,٥٢٨٥	٢	٢٠٢٥,٢٦٤٢	١٠,٥٨	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٢٤٤٩٤,٤٠٢٨	١٢٨	١٩١,٣٦٢٥		
	المجموع	٢٨٥٤٤,٩٣١٣	١٣٠			

يتضح من الجدول السابق ما يلى :

١ – ظهرت فروق جوهرية بين عينات الدراسة الثلاثة وفقاً لنوع العقار فى متغير دافعية التغير وكانت قيمة «ف» دالة عند مستوى ٠,٠٠١

٢– توجد فروق جوهرية بين عينات الدراسة وفقاً لنوع العقار فى متغير اليأس وكانت قيمة «ف» دالة عند مستوى ٠,٠٠١

٣ – ظهرت فروق جوهرية بين عينات الدراسة وفقاً لنوع العقار فى متغير الاتجاه نحو العقار وكانت قيمة «ف» دالة عند مستوى ٠,٠٠١ .

ويعرض الجدول التالى المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية وقيم «ت» ودلالتها بين مجموعات الدراسة وذلك لتحديد الفروق بين المتوسطات الخاصة بكل المجموعات من خلال المقارنة الثنائية.

جدول (٧)

المتوسطات والإنحرافات المعيارية وقيم «ت» ودلالتها بين عينات الاعتماد العقاقيرى الثلاث فى متغيرات الدراسة.

المتغير	مجموعات المقارنة	العينة الأولى			العينة الثانية			قيم «ت»	الدلالة	درجات الحرية
		ن	م	ع	ن	م	ع			
١ – دافعية التغير	هيروين / حشيش	٣٤	٥٦,٦٧	١٢,٩٨	٤٢	٤٨,٠٤	١٢,٢٨	٢,٩٧	٠,٠١	٧٤
	هيروين / امفيتامينات	٣٤	٥٦,٦٧	١٢,٩٨	٥٥	٤٤,٩٢	١٥,٠٣	٣,٧٧	٠,٠٠١	٨٧
	حشيش / امفيتامينات	٤٢	٤٨,٠٤	١٢,٢٨	٥٥	٤٤,٩٢	١٥,٠٣	١,٠٩	غير دال	٩٥
٢ – اليأس	هيروين / حشيش	٣٤	٦٠,٢٩	١٦,٤٨	٤٢	٤٦,٦٩	١٣,٤٧	٣,٩٦	٠,٠٠١	٧٤
	هيروين / امفيتامينات	٣٤	٦٠,٢٩	١٦,٤٨	٥٥	٥٠,٥٠	١٤,٨٢	٢,٩٠	٠,٠١	٨٧
	حشيش / امفيتامينات	٤٢	٤٦,٦٩	١٣,٦٩	٥٥	٥٠,٥٠	١٤,٨٢	١,٣١	غير دال	٩٥
٣ – الاتجاه نحو العقار	هيروين / حشيش	٣٤	٦٤,٤١	١٧,٠١	٤٢	٥١,٩٣	١٢,٥١	٣,٦٨	٠,٠٠١	٧٤
	هيروين / امفيتامينات	٣٤	٦٤,٤١	١٧,٠١	٥٥	٥١,٥٨	١٢,٥٦	٤,٠٨	٠,٠٠١	٨٧
	حشيش / امفيتامينات	٤٢	٥١,٩٣	١٢,٥١	٥٥	٥١,٥٨	١٢,٥٦	٠,١٣	غير دال	٩٥

يتضح من الجدول السابق ما يلى :

١ – حصلت عينة معتمدى الهيروين على أعلى متوسط درجات - بصفة عامة - على مقاييس الدراسة الثلاثة : دافعية التغير، واليأس، والاتجاه نحو العقار بالمقارنة بعينتى معتمدى الحشيش، والأمفيتامينات.

٢ – ظهرت فروق جوهرية بين عينة معتمدى الهيروين وعينة معتمدى الحشيش فى متغير دافعية التغير، وكانت الفروق دالة عند مستوى ٠,٠١، وانسحب الأمر ذاته فى المقارنة الثنائية بين عينة معتمدى الهيروين وعينة معتمدى الأمفيتامينات، وكان الفرق دالاً عند مستوى ٠,٠٠١

٣ – ظهرت فروق جوهرية بين عينة معتمدى الهيروين وعينة معتمدى الحشيش فى متغير اليأس، وكانت الفروق دالة عند مستوى ٠,٠٠١، كما ظهرت فروق جوهرية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين عينة معتمدى الهيروين وعينة معتمدى الأمفيتامينات فى نفس المتغير.

٤ – حصلت عينة معتمدى الهيروين على متوسط درجات أعلى من نظيره لدى عينة معتمدى الحشيش على متغير الاتجاه نحو العقار، وكانت قيمة «ت» جوهرية عند مستوى دلالة ٠,٠٠١، كما ظهرت فروق جوهرية بين معتمدى الهيروين ومعتمدى الحشيش (متوسط معتمدى الهيروين أعلى) على متغير الاتجاه نحو العقار، وكانت قيمة «ت» جوهرية عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ وبذلك يكون الفرض الرابع لهذه الدراسة قد تحقق بنسبة ٧٥٪.

تفسير النتائج ومناقشتها

تبنت الباحثة فى دراستها منذ بدايتها فكرة أن ثمة علاقة ما بين بعض المتغيرات المفترض شيوعها فى وجدان المعتمد العقاقيرى عموماً - بصرف النظر عن عقاره، أو ثقافته، أو سنه ... الخ - وأن هذه المتغيرات إذا ما إجتمعت معاً فإنها سوف تسفر عن مكون وحيد لها، وعامل نقى عام تنتظم حوله... لأنها ليست متغيرات متنافرة، أو متباعدة، أو مستقلة، أو مغتربة، بل إنها متشابهة، ومتقاربة، ومتحدة، ومتفاعلة، ومتناسقة لذلك أتى فرض الدراسة الأول مشيراً الى الحاجة الى التثبت والتيقن من وجود إطار واحد يجمعها وأتت نتائج الدراسة مؤكدة لفرضها من أن هذه المتغيرات تمثل وجدان المعتمد العقاقيرى وأنه لا يصح دراسة وجدان المعتمد العقاقيرى دون الأخذ فى الإعتبار أن ذلك الوجدان له بعض المكونات.. وتلك كانت بعض مكوناته.. ولم تجد الباحثة فى إستقصائها عن دراسة سابقة تمثل تلك المحاولة.

وتنقد الباحثة نفسها فى عدم إضافتها لمتغيرات وجدانية أخرى كان من الممكن أن تساعد فى فهم صورة وجدان معتمد العقاقير أكثر وأكثر. ولكن تعد الدراسة محاولة لإنارة الطريق نحو دراسات أكثر عمقاً وأكثر تحليلاً لمكونات ذلك الوجدان.

وإنطلاقاً من إمكان ملاحظة فروق ثقافية ترجع الى فروق جغرافية وبيئية. وحضارية بين الريف، والحضر صاغت الباحثة فرضها الثانى على أساس وجود إختلاف ثقافى فى نسق الارتباط بين المتغيرات الوجدانية المدروسة، وأتت نتائج الدراسة معاكسة للفرض، ولم تؤيده، وبذلك لم يتحقق هذا الفرض.

وتبرير صياغة الفرض على هذا النحو لم يأت من فراغ بل أكدته بعض نتائج الدراسات السابقة مثل دراسات كل من جادا (١٩٨٢)، وسويف (١٩٨٦)، ودراسة هند طه (١٩٩١)، ودراسة أحمد حجازى (١٩٩٤) التى أشارت الى وجود فروق ثقافية تتعلق بتعاطى معتمد العقاقير لها.. ولكن التبرير اللائق هنا أن تلك الدراسات قد أوضحت وجود فروق ثقافية فى نمط التعاطى، وإنتشار التعاطى... ولكنها لم تدرس على الإطلاق وجدان معتمد العقاقير، ولم تتعرض لمتغيرات تمثل ما تعرضنا إليه فيما عدا دراسة جادا (١٩٨٢) التى أشارت الى وجود مثل هذا التأثير على بعض المتغيرات الوجدانية.

التبرير الثانى المقبول هو أن تلك المتغيرات الوجدانية كانت على قدر من الالتصاق بمفهوم وجدان المعتمد لدرجة تتحدى أى تباين ثقافى.

التبرير الثالث المقبول والذى لا يدع مجالاً للشك.. هو أن وجدان معتمد العقاقير... وجدان عام، وشامل، وموحد، ومتطابق... لأن تعاطى العقاقير يخلق، ويصنع وجداناً خاصاً تتشابه قسماته لدى الريفى، ولدى الحضرى خصوصاً أن الريفيين والحضريين من قطر واحد وهو القطر المصرى.

والتبرير الرابع المقبول أيضاً أن ريف مصر فى العقد الأخير من القرن الحالى لم يعد ريفاً كما كان من قبل وإنما قد أصابه قدر من التغير، والتغيير، والتحديث، وأكبر دليل على ذلك أن تعاطى الهيروين على سبيل المثال لم يكن منتشراً فى الريف بل ظهر أول ما ظهر فى الحضر.. ولكن اليوم يمكن ملاحظة تعاطى الهيروين فى الريف والحضر على حد سواء.

كذلك الحال قد يرجع الأمر الى التداخل بين مفهوم الريفى ومفهوم الحضرى.. فنرى بعض حضريى المنشأ يعيشون فى الريف، ونرى بعض ريفيى المنشأ يعيشون فى الحضر.. ويصعب الفصل، والتفريق فى بعض الأحيان نظراً لتشعب التفاعلات الثقافية التى أكسبت الريفى بعض صفات الحضرى.. فضلاً عن أن الريفى - فى أغلب الأحيان - يسعى لتقليد الحضرى، ومحاكاته فى السلوكيات، والإعاشة، والتصرفات، والانفاق، ومظاهر الشراء، وأساليب الترفيه.. الأمر الذى يصدق أيضاً فى محاكاة الريفى للحضرى حتى فى سلوكيات التعاطى، والبحث عن نشوة العقاقير.

وهذا التبرير المتعدد يصدق على ما أتت به نتائج الدراسة بالنسبة للفرض الثالث والقائل بوجود فروق ثقافية فى متغيرات الوجدان بين الريفيين والحضريين.

ونعود لنؤكد أن وجدان الريفى، ووجدان الحضرى من عينة الدراسة هو فى النهاية : وجدان معتمد العقاقير.

وهذه أضحت حقيقة لابد وأن نقبلها، ونتقبلها، وهذا يفسر لنا أن علاج الاعتماد العقاقيرى يكاد يكون موحداً فى معظم بلدان العالم فجماعات المدمن المجهول (A.A.) تضم أجناساً من كل بلدان العالم ريفهم وحضرهم وهى جماعات تقوم على أساس تنمية المشاعر الوجدانية والصحوة الروحانية فهى تتعامل مع وجدان واحد برغم إختلاف الجنسيات، والأجناس، والسلالات والديانات... الخ لأن وجدان معتمد العقاقير... وجدان واحد لا علاقة له بلون أو بعرق.

ولكى نكون أكثر تثبتاً علينا بإجراء دراسات أخرى عبر ثقافية وعبر سلالية، وعبر عرقية، لوجدانيات معتمد العقاقير، وتعود الباحثة لتنقد نفسها ثانية هنا لعدم تمكنها من تغطية هذه الجزئية، ولكن تبرير ذلك هو عدم الإغفال، ولكن الأمر ليس بهذا اليسر الظاهر لباحث بمفرده... بل أنه يحتاج لفريق من الباحثين.

وأتت نتائج الفرض الرابع لهذه الدراسة مؤيدة له بنسبة (٧٥٪) ومشيرة الى أن معتمدى الهيروين أقل دافعية للتغير مقارنة بمعتمدى الحشيش والأمفيتامينات. كذلك فإن معتمدى الهيروين أكثر شعوراً باليأس، وأكثر إتجاهاً نحو تأييد العقار وأكثر إيجابية نحو تعاطيه وذلك مقارنة بمعتمدى الحشيش والأمفيتامينات، ونفسر هذه النتائج على هذا النحو :

أولاً : فيما يتعلق بدافعية التغير :

فلقد أثبتت عديد من الدراسات إضطراب دافعية التغير لدى معتمدى المخدرات مثل الهيروين، فلقد توصل «جود فرى، وكنيت» (١٩٨٤) الى نقص دافعية التغير بإعتلال الوجدان، وتوصل «لاين» (١٩٨٥) الى أن نقص دافعية التغير يرتبط بالشعور باليأس، كما يرتبط بالاتجاهات المؤيدة نحو التعاطى، وكذلك دراسة «مدحت عبد الحميد» (١٩٩٣) التى خلص منها الى أن الدافعية الضعيفة تكون لدى أصحاب الاتجاه المؤيد للعقاقير، ودراسة «روبرتز» (١٩٩٥) والتى أكدت ذلك من تأثير الدافعية بالاتجاهات نحو العقاقير، وأخيراً وليس آخراً دراسة «بليوم، وسكمالتج» (١٩٩٧) والتى إنتهينا منها من أن دافعية التغير تتأثر بالحالة المزاجية مثل الإكتئاب، واليأس.

ثانياً : فيما يتعلق بالشعور باليأس :

ازدياد شعور معتمد الهيروين باليأس مقارنة بمعتمدى الحشيش والأمفيتامينات له أيضاً ما يؤيده من دراسات سابقة مثل دراسة «فاروق عبد السلام» (١٩٧٧) والتى توصل فيها الى أن معتمد الهيروين تشيع لديه مشاعر عدم الأمن الانفعالى والإكتئاب بما يحمله من معان يأس. (فاروق عبد السلام، ١٩٧٧، ص ٣٢٦).

كذلك ما توصل إليه «محمد حسن غانم» (١٩٩٨) الى إرتفاع تميز معتمدى العقاقير ببعض السمات مثل الإكتئاب، واليأس، والسلبية، والضعف (محمد حسن غانم، ١٩٩٨) وهى سمات يكثر تواترها لدى معتمدى الهيروين.

ثالثاً : فيما يتعلق بالاتجاهات المؤيدة نحو العقاقير :

فلقد توصل «مدحت عبد الحميد» (١٩٩٨) فى دراسته للمقارنة بين معتمدى الهيروين، ومعتمدى الحشيش فى الشعور باللهفة نحو العقار الى أن معتمدى الهيروين أكثر شعوراً باللهفة نحو العقار أكثر من عينة معتمدى الحشيش. كما أن معتمدى الهيروين أكثر شعوراً باللهفة أيضاً مقارنة بمعتمدى الأمفيتامينات، ومعتمدى الكحوليات، ومعتمدى المستنشقات (مدحت عبد الحميد، ١٩٩٨، ص ٢٢٠).

والشعور باللهفة هنا يعنى الاتجاه المؤيد لتعاطى العقار فنحن لا نتلهف إلا على ما نرغب، وما نشتهى، وما نميل، وما نحب، وما نحبذ وهذا ما يحدث.لمعتمد عقار الهيروين.

إذن تطابقت نتائجنا مع نتائج دراسات أخرى فى كون تفوق معتمدى الهيروين فى قلة دافعية التغير، وزيادة الشعور باليأس، وزيادة تأييد الاتجاه نحو العقاقير.

ويعنى هذا بعبارة أخرى أن الوجدان السالب Neg-ative Affect أكثر ظهوراً، وأكثر وضوحاً لدى معتمدى الهيروين... لأنه من المخدرات ذات الطبيعة الادمانية والاعتمادية الشديدة.. وتأثيراته على الجهاز العصبى تفوق تأثيرات الحشيش، والأمفيتامينات من حيث السرعة، والتدمير، وتلهب وجدان معتمديه من حيث زيادة اليأس، والقنوط، وقطع الرجاء، وعدم الرغبة فى العلاج، وعدم القدرة على التغير، وان وجدت القدرة ضعفت الدافعية، وان وجدت الدافعية، ندرت المثابرة فى الاستمرار فى التغير وهكذا.

إسهامات الدراسة وما تثيره من تساؤلات أخرى وبحوث مستقبلية :

إن كانت هذه الدراسة المتواضعة قد أسهمت فى تكوين مفهوم الوجدان السالب لدى معتمد العقاقير، وقدمت تحليلاً لبعض مكونات هذا الوجدان، وقدمت بعض المقاييس والأدوات الجديدة الى البيئة العربية المعنية بهذا الأمر، وأوضحت مدى التباين الثقافى لدى فئات اعتمادية مختلفة فإنها أثارت بالتالى تساؤلات أخرى فى صورة بحوث مستقبلية.

١ - هل إضافة متغيرات وجدانية أخرى يساعد فى تكامل بروفيل الوجدان السالب لدى معتمد العقاقير؟

٢ - هل يمكن إضافة فئات إعتماد عقاقيرى أخرى مثل الكوكايين، والكحول، والمستنشقات، والباربيتورات، وعقاقير الهلوسة، والأدوية النفسية ذات التأثير المبدّل للمزاج.. الخ؟

٣ - هل يمكن إضافة متغيرات ديموجرافية، وثقافية، وحضارية أخرى مثل المقارنات بين المصريين، والخليجيين، والأوربيين... الخ؟

٤ - هل يمكن لمتغيرات الوجدان السالب التى إنتظمت حول عامل عام أن تصمد للتغيرات الثقافية إذا ما إختلفت العينة أكثر وتباينت الثقافات؟

٥ - هل يمكن أن تؤثر المتغيرات المتداخلة والوسيطة فى تركيب الوجدان السالب لمعتمد العقاقير مثل : العمر، والحالة الاجتماعية، والمستوى الاقتصادى، والفروق التعليمية، وهل يمكن ملاحظة فروق بإختلاف المهنة؟

المراجع العربية

١ - أحمد حجازى، (١٩٩٤) : المخدرات والواقع المصرى المعاصر، القاهرة : دار الثقافة للنشر والتوزيع.

٢ - جابر عبد الحميد، علاء الدين كفافى، (١٩٨٨) : معجم علم النفس والطب النفسى، القاهرة : دار النهضة العربية، جـ ١.

٣ - جابر عبد الحميد، علاء الدين كفافى، (١٩٩١) : معجم علم النفس والطب النفسى، القاهرة : دار النهضة العربية، جـ ٤.

٤ - سعد المغربى، (١٩٦٣) : ظاهرة تعاطى الحشيش : دراسة نفسية اجتماعية، القاهرة : دار المعارف.

٥ - سهيل الحاج، (١٩٨٨) : المخدرات، لبنان : دار الشمال للطباعة والنشر والتوزيع.

٦ - عزت مراد، (١٩٩٤) : المخدرات تخريب للنفس البشرية، جدة : مطابع اخوان.

٧ - عزيزة السيد، (١٩٩٠) : الدافعية فى الحياة ومستويات الالتزام : تحليل نظرى وبحث ميدانى، القاهرة : دار المعارف.

٨ - علاء الدين كفافى، (١٩٩٣) : مشكلة تعاطى المخدرات بين الشباب : التقرير السيكولوجى، منشورات جامعة قطر.

٩ - فاروق عبد السلام، (١٩٧٧) : سيكولوجية الإدمان، القاهرة : عالم الكتب.

١٠ - فؤاد البهى السيد، (١٩٧٩) : علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشرى، القاهرة : دار الفكر العربى. (ط ٣).

١١ - كمال دسوقى، (١٩٨٨) : ذخيرة علوم النفس، القاهرة : الدار الدولية للنشر والتوزيع، المجلد الأول.

١٢ - محمد ابراهيم الحسن، (١٩٨٨) : المخدرات والمواد المشابهة المسببة للإدمان، الرياض : مكتبة الخريجين.

١٣ - محمد السلكاوى، (١٩٩١) : بعض المتغيرات المتصلة بمنشأ ظاهرة تعاطى المخدرات بين عمال الصناعة فى مصر، المجلة الاجتماعية القومية، المجلد (٢٨)، العدد (١)، ص ص ١٩٩ - ٢٢٢.

١٤ - محمد حسن غانم، (١٩٩٨) : المدمنون وقضايا الإدمان: دراسة نفسية إستطلاعية، مجلة علم النفس، العدد (٤٦) : ٧٤ - ٨٦.

١٥ - مدحت عبد الحميد أبو زيد، (١٩٩٣- أ) ، الاتجاهات نحو الإدمان : الاتجاهات نحو الإدمان، والمدمن، والعقاقير لدى عينة من مدمنى الهيروين فى ضوء عوامل التطوع العلاجى، والسن، وفترة التعاطى، الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية.

١٦ - مدحت عبد الحميد أبو زيد، (١٩٩٣- ب) : الإدمان والاغتراب : الفروق بين المتطوعين للعلاج وغير المتطوعين من مدمنى الهيروين فى الشعور بالإغتراب عن الذات والآخرين، دراسة اكلينكية بإستخدام إختبار تفهم الموضوع، الاسكندرية : دار المعرفة الجامعية.

١٧ - مدحت عبد الحميد أبو زيد، (١٩٩٣- ج) الإدمان والانتحار : الفروق بين مدمنى الكحول والهيروين فى التصورات الذهنية المتعلقة بالانتحار، الاسكندرية : دار المعرفة الجامعية.

١٨ - مدحت عبد الحميد أبو زيد، (١٩٩٨) : لهفة الاعتماد العقاقيرى والابر الصينية، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

١٩ - مصطفى سويف، (١٩٩٦) : المخدرات والمجتمع : نظرة تكاملية، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، العدد (٢٠٥).

٢٠ - معتز سيد عبد الله، (١٩٨٩) : الإتجاهات التعصبية، الكويت : سلسلة عالم المعرفة، العدد (١٣٧).

٢١ - معتز سيد عبد الله، (١٩٩٠) : المعارف والوجدان كمكونين أساسيين فى بناء الاتجاهات النفسية، مجلة علم النفس، العدد (١٥).

٢٢ - هند طه، (١٩٩١) : الاقتران من تعاطى المواد المؤثرة فى الحالة النفسية ونوعية الصناعة، المجلة الاجتماعية القومية، المجلد (٢٨)، العدد (١) ص ص ٨١ - ١٠٨.

المراجع الأجنبية

23 - **American Psychiatric Association (1994) :** Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Washington, D.C. (Fourth Edition).

24 - **Annis, H.M. et.al., (1996) :** Matching addiction outpatient counseling to client readiness for change : The role of structures relapse prevention counseling, Experimental & Clinical Psychopharmacology, 4 (1) : 37-45.

25 - **Benthey, K. et.al., (1991) :** Student knowledge of and attitudes toward psychotropic drugs, Journal of Social Work Education, 27 (3) : 279-289.

26 - **Berndt, D.J. et.al., (1983) :** Evaluation of a short form of the multiscore depression inventory, Journal of Counseling & Clinical Psychology, 51 (5) : 790-791.

27 - **Blume, A.W. & Schmaling, K.B., (1997) :** Specific classes of symptoms predict readiness to change scores among dually diagnosed patient, Addictive Behaviour, 22 (5) : 625-630.

28 - **Berier, W.S. & Bramlett, R.K., (1995) :** Time perspective of sulistance abuse patients : Comparison of the scales in stanford time perspective inventory, Beck depression inventory, and Beck hopelessness scales, Psychological Reports, 77 (3pt1) : 899-905.

29 - **Broun, S.A., (1993) :** Drug effect expectancies and addictive behavior change : Special section : Motivation & addictive behaviors, Experimental & Clinical Psychopharmacology, 1 (1-4) : 55-67.

30 - **Carter, R.T. & Sedlacek, W.E., (1989) :** Sex differences in student attitudes and behaviors

towards drugs over a decade, College Student Affairs Journal, 9 (1) : 57-34.

31 - **Cox, T., (1978) :** Stress, London : The MacMillan press LTD.

32 - **Drew, J.S., (1982) :** Treating drug addiction in the minority communities : The decade ahead, Paper presented at the annual convention of the American Psychological Association.

33 - **Francis, L.J., (1997) :** The impact of personality and religion on attitude towards sbstance use among 13-15 years olds, Drug & Alcohol Dependance 44 (2-3) : 95-103.

34 - **Gada M.T., (1982) :** Across cultural study of symptomatology of depression : Eastrn vrs Western patients, International Journal of Social Psychiatry, 28 (3) : 19-202

35 - **Godfrey, H.P. & Kinght, R.G., (1984) :** The validity of actometer and speach activity measures in the assessment of depressed patients, British Journal of Psychiatry, 145 : 159-163.

36 - **Gurtman, M.B., (1981) :** The relationship of expectancies for need attainment to depression and hopelessness in college students, Cognitive Therapy & Research, 5 (3) : 313-316.

37 - **Halberstast, L. et.al., (1984) :** Helplessness, hopelessness and depression : A review of progress and future directions, In : Enoller, N.S. & Hunt, M. (Ed.) : Personality and the behavioral disorders, New York : John Wiley & Sons.

38 - **Hittner, J.B., (1997) :** A preliminary analysis of the perceived risks of misusing multiple substances, trait anxiety and approval motivation, Journal of Psychology, 131 (5) : 501-511.

39 - **Horvath, A/T., (1993) :** Enhancing motivation for treatment of addictive behavior : Guideline for the psychotherapist, Psychotherapy, 30 (3) : 473-480.

40 - **Husband, S.D., et.al., (1996) :** Decline in self reported dysphoria after treatment entry in inner-city cocaine addicts, Journal of Consulting & Clinical Psychology, 64 (1) : 221-224.

41 - **Layne, C. et.al., (1985) :** Motivational deficit in depressed cancer patients, Journal of Clinical Psychology, 41 (2) : 139-144.

42 - **Lignell, C. & Davidhizar, R., (1991) :** Effect of drug and alcohol education on attitudes of high scool students, Journal of Alcohol and Drug Education, 37 (1) : 31-37.

43 - **McCarty, D. et.al., (1991) :** Alcoholism, drug abuse & the homeless, American Psychologist, 46 (11) : 1139-1148.

44 - **Miller, W.R., (1993) :** Introduction to special section : Motivation and addictive behaviors, Experimental & Clinical Psychopharmacology, 1 (1-4) : 5-6.

45 - **Moneyham, L. & Connor, A., (1995) :** The road in and out of homelessness : Perceptions of recovering substance abusers, Journal of the Association of Nurses in AIDS care, 6 (5) : 11-19.

46 - **Orbach, I. & Hadas, Z., (1982) :** The elimination of learned helplessness deficits as a function of induced self-steem, Journal of Research in Personality, 16 (4) : 511-523.

47 - **Overholser, J.C., et.al., (1997) :** Emotional distress and substance abuse as risk factors for suicide attempts, Canadian Journal of Psychiatry 42 (4) : 402-408.

48 - **Pittman, N.L., Pittman, T.S. (1979) :** Effects of amount of helplessness training and internal-external locus of control on mood and performance, Journal of Personality & Social Psychology, 37 (1) : 39-47.

49 - **Reifman, A. & Windle, M., (1995) :** Adolescent suicidal behaviors as a function of depression : Hopelessness, alcohol use, and social support : A longitudinal investigation, American Journal of Community Psychology, 23 (3) : 329-354.

50 - **Rippere, V., (1979) :** Scaling the helplessness of antidepressive activities, Behavior Research & Therapy, 17 (5) : 439-449.

51 - **Roberts, S.W., (1995) :** Effectivness of drug education components : Knowledge, attitudes, secision making, motivations and self-esteem, Journal of Health Education, 26 (3) : 146-50.

52 - **Roberts, T., G., et.al., (1995) :** A comparison of the attitudes towards alcohol and drug use and school support by grade level, gender and ethnicity, Journal of Alcohol and Drug Education, 40 (2) : 112-127.

53 - **Royo, M.A.B. et.al., (1997) :** Drug and alcohol use in spain : Consumption habits, attitudes and opinions, Public Health, 111 (5) : 227-284.

54 - **Schlesinger, S.E. & Horberg, L.K., (1989) :** Comprehensive treatment of addictive families. Paper presented at the Annual meeting of the American Psychological Association.

55 - **Seligman, M.E., (1975) :** Helplessness on depression, development & death, New York : W.H. Freeman and Company.

56 - **Shek, D.T., (1997) :** The relation of the family functioning to adolescent psychological well-being school adjustment, and problem behavior, Journal of Genetic Psychology, 158 (4) : 467-479.

57 - **Sterling, R.C. et.al., (1996) :** Learned helplessness and cocaine dependance : An investigation, Journal of Addictive Diseases, 15 (2) : 13-24.

58 - **Stoffey, R.W., (1993) :** The influence of drug testing attributes, participation and personality on pontential applicant's attitudes and job pursuit intentions, Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association.

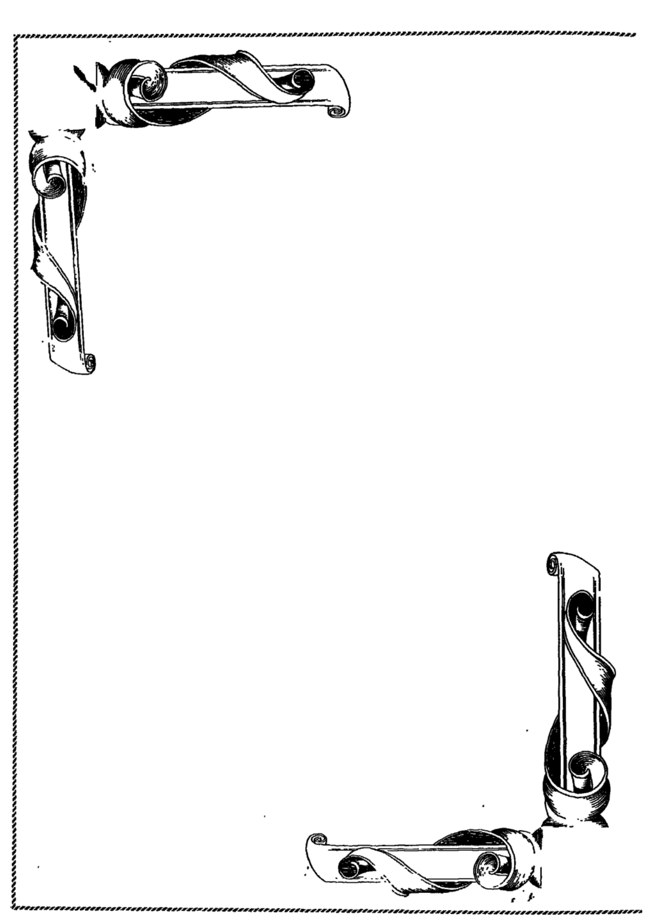
59 - **Suominen, K. et.al., (1997) :** Hopelessness, impulsiveness and intent among suicide attempters with major depression, alcohol dependance or both, Acta Psychiatrica Scandinavica, 96 (2) : 142-149.

60 - **Triker, R., & Connolly, D., (1997) :** Drugs and the college athlete : An analysis of the attitudes of student athletes at risk, Journal of Drug Education, 27 (2) : 105-119.

61 - **Wessman, A.E., (1979) :** Moods : Their personal dynamics and significance, In : Izard, C.E. (ed.) : Emotions in personality and psychopathology, New York : Plenum press.

62 - **Wong, C.S. et.al., (1997) :** Psychosocial correlates of substance use : comparing high school students with incarcerated offenders in Hong Kong, Journal of Drug Education, 27 (2) : 147-172.

63 - **Wurmser, L., (1982) :** Addictive personalities, In Lion, J.R. (ed.) Personality disorders : Diagnosis and management, Baltimore : William & Wilkins.



نوع التعليم والفروق بين الجنسين فى قدرات التفكير الابتكارى

د. سليم محمد سليم الشايب

مدرس علم النفس

كلية التربية بالعريش - جامعة قناة السويس

مقدمة

تعد المواقف التعليمية بما يحدث أثناءها من تعلم سواء أكان ذلك فى الأسرة، أم فى المدرسة، أم فى المجتمع بصفة عامة من أهم العوامل التى تسهم بدور رئيسى فى تمايز طاقات الفرد العقلية وتكاملها، وكلما تنوعت هذه المواقف وخاصة فى مراحل النمو المبكرة ازداد تمايز طاقات الفرد العقلية.

وإذا كانت المدرسة هى المؤسسة التربوية الرسمية التى وظيفتها الأساسية التعليم والتعلم، وإذا كانت المواقف التربوية داخل المدرسة التى يتعرض لها الطلبة والطالبات متنوعة وتهتم بتوفير الخبرات المتباينة التى تساعد على تكوين حصيلة واسعة من المعارف والمهارات.

هذا ولايتوافر فى الوقت الحاضر قدر كاف من البيانات عن أثر التعليم المدرسى فى تنمية القدرات العق (١٤ذ: ٥٦٨) والقدرة على التفكير الابتكارى هى أرقى مستويات النشاط المعرفى للإنسان. وفى ضوء التمييز الشهير الذى اقترحه جيلفورد بين التفكير التباعدى Divergent والتفكير التقاربى Convergent يمكن القول بأن المواد الدراسية التى تقدم للتلاميذ ابتداء من مرحلة التعليم الأساسى قد يغلب على بعضها الخصائص التباعدية ويغلب على بعضها الآخر الخصائص التقاربية، وقد أكد العالم الانجليزى هدسون Hudson ١٩٦٦ أن مواد العلوم والرياضيات وعلوم اللغة ومعظم العلوم الاجتماعية من النوع التقاربى، أما الفنون والإنسانيات عموما فتنتمى إلى النوع التباعدى، والتفكير التباعدى وثيق الصلة بالإبتكار (٥: ٦٢٨).

والدراسة الحالية تتناول أثر محتوى التعليم الفنى المتوسط (صناعى - تجارى) فى الفروق بين الجنسين فى قدرات التفكير الابتكارى.

أهمية الدراسة:

يلعب جنس الطفل دورا هاما فى النشاط العقلى لسببين هما:

١- أن من المحتمل أن توجد روابط جنسية فى الموروثات تساعد فى تحديد مستوى الطفل فى القدرات المختلفة.

٢- أن الثقافات تختلف فى تحديد أدوار كل من الجنسين ومايرتبط بها من قدرات (١٤: ٥٧٢)، وعملية الابتكار هى نشاط نفسى وتصدر عن الفرد كردود فعل واستجابات على منبهات تصدر آلية من البيئة وهذه الاستجابات يتعلق بها ويحددها عدد من المتغيرات منها:

١ - السمات المزاجية للشخصية.

٢ - البيئة الاجتماعية ومستوى الطموح فيها.

٣ - القدرات العقلية.

٤ - القدرات الابتكارية.

٥ - الاهتمامات الشخصية من ميول وقيم واتجاهات (٢٠: ١٣)

وتبدو أهمية الدراسة الحالية بالإضافة إلى المتغيرات السابقة فى تحديد دور محتوى مناهج التعليم الفنى المتوسط (صناعى - تجارى) والجنس فى تنمية التفكير الابتكارى.

مشكلة الدراسة:

إن محتوى المقررات الدراسية وطريقة التدريب تختلف فى التعليم الفنى باختلاف نوع التعليم (فنى صناعى فنى تجارى)، ومهارات التفكير الابتكارى كغيرها من المهارات القابلة للتدريب، وإن من الأمور الواضحة أن طريقة تقديم المعلومات ونوع المعلومات وتحصيلها تؤثر فى الطريقة التى يمكن استخدامهابعد ذلك إلا أنه لايوجد إلا قليل من الدلائل التى تؤيده (٦: ٢٣٣).

ويرى زين العابدين درويش ١٩٧٨ أن التدريب يمكن أن يؤدى إلى تمايز فى شكل البناء العاملى للسلوك الابتكارى عند من تلقوا تدريبا، وهو تمايز فى الكم مبنى على إعادة تمحور للخصائص الابتكارية بعد التدريب،وهذا التمايز يكشف عن نفسه فى الفروق بين الفرد ونفسه بعد التدريب، وبين الفرد الذى تلقى تدريبا وذلك الذى لم يتلق تدريبا مماثلا عند الأداء على اختبارات التفكير الابتكارى(٢٧).

ويشير بير داسين (فى ٢٤: ١٤٥) إلى أن هناك من الدلائل مايمكننا القول بوجود شكل عالمى مستقر للبناء العقلى لدى الأفراد والجماعات مع الإقرار بوجود فروق فردية سواء داخل الفرد أو الجماعة الواحدة، أو بين

الجماعات المختلفة، وهى فروق فى موضع درجة الفرد أو متوسط درجة الجماعة على متصل السمة أو القدرة موضع التقويم، وتزداد هذه الفروق بفعل التغذية الثقافية التى يتعرض لها أفراد الجماعات المختلفة.

هذا وترى ناهد رمزى ١٩٧١ أن البناء العاملى لمكونات السلوك الابتكارى لايتشابه تماما بين النساء والرجال حتى داخل الثقافة الواحدة، وذلك لأسباب عديدة، ربما كان من بينها تعرض الأنثى منذ ولادتها لإلحاح ثقافى من نوع ما يصل إلى درجة الضغط فى اتجاه تشكيل خصائصها الدافعية والشخصية والمعرفية بما يؤدى فى النهاية إلى إفراز سلوك ابتكارى ليس مشابها بالضرورة للسلوك الذى يفرزه الذكور، وله خصائصه المشبعة بما اهتم المجتمع أن يبثه فيه ويدربه عليه (٢٦). لذلك فمشكلة الدراسة الحالية تتحدد فى السؤالين الآتيين:

١- ماالفروق بين الجنسين (طلبة وطالبات) التعليم الفنى الصناعى والفنى والتجارى المتوسط فى قدرات التفكير الابتكارى؟

٢- ماأثر محتوى المناهج الدراسية فى التعليم الفنى الصناعى والتعليم الفنى التجارى على تنمية التفكير الابتكارى للطلبة والطالبات؟

أهداف الدراسة:

موضوع الفروق بين الذكور والإناث فى القدرات العقلية وغيرها شغل المفكرين والباحثين على مدى العصور، ويرجع هذا الاهتمام إلى حاجة كل من الذكور والإناث إلى معرفة كل منهما الآخر، ويوجد الكثير من المسائل والقضايا والنظم والمؤسسات الاجتماعية التى تتطلب هذا الفهم المشترك ومن ذلك الزواج والطلاق والتربية والعمل للوصول إلى ممارسات وأنشطة ناجحة (١٤: ٣٨).

هذا والعلاقة بين الابتكار والتنمية علاقة لاتنفصم عراها فعلى عاتق المبتكرين يقع عبء تطوير المجتمع وتقدمه (٥: ١١٦).

لذا فالدراسة الحالية تحقق هدفين هما:

١- تحديد الفروق فى القدرات الابتكارية بين طلبة وطالبات التعليم الفنى الصناعى والتعليم الفنى التجارى.

٢- تحديد أثر محتوى المناهج الدراسية فى تنمية التفكير الابتكارى لدى الطلبة والطالبات.

الإطار النظرى والدراسات السابقة:

للتعليم الفنى فى مصر تاريخ طويل وأصبح يقع عليه فى المقام الأول عبء سد حاجة البلاد من العمالة الماهرة، حيث يعتبر التعليم الفنى أوسع صور ربط التعليم بالعمل. ومن حيث محتوى مناهج التعليم الفنى فلكل مادة منهج خاص يوضح أهداف المادة، وطرق تدريسها، والوسائل المعينة على التدريس وأسلوب التقويم، ومحتوى مناهج التعليم الفنى فى مجموعه يستهدف توثيق الصلة بين مايتعلمه الطالب والبيئة الاقتصادية والاجتماعية فتهيئ الأساس لتقدير مختلف أنواع العمل وتعزز فهمه للأسس العلمية للعمل المنتج وتزوده بالمعارف والمهارات والخبرات التى تساعده فيما بعد على التعامل مع الأدوات والآلات والمواد فى مختلف مواقف العمل بطريقة سليمة لاتعرضه للخطر وتعينه على اكتشاف ميوله وإمكاناته بما يساعد على الاختيار السديد لمسار حياته مستقبلا فى الدراسة والعمل والمهنة، وأن تنمى فيه الحرص على الحفاظ على البيئة الطبيعية وتحسينها وكذلك عادات المثابرة والملاحظة والدقة فى الأداء ولتحقيق ذلك يجب على المدرسة مراعاة مايأتى.

١- زيادة معلومات الطالب التى تساعد على توضيح الأمور والتبصير بالقيم والسلوكيات المرغوب فيها.

٢ـ العمل على أن تكون المعلومات التى يتلقاها الطالب ذات فاعلية فى التأثير على مشاعره واتجاهاته النفسية وحالته الوجدانية بما يؤثر على أسلوب حياته.

٣ـ أن تؤدى هذه المعلومات المعرفية والمشاعر الوجدانية إلى سلوك تنفيذى يظهر فى تكوين المهارات والممارسات العملية.

٤ـ التدريب على الأسلوب العلمى فى التفكير.

ولكى تتمكن المدرسة من ذلك فإنه لابد أن تتهيأ الوسائل الكافية لقيام البيئة والمناخ التربوى المناسب بالمدرسة بما يقوى العلاقة بين المعلم والمتعلم، وينمى روح الانتماء، وتعلم النظام بجوانبه الفكرية والسلوكية وتساعد على الانضباط فى القول والعمل وأهم مكوناته:

تنظيم الإدارة المدرسية، المواد الدراسية، وطرق التدريس، النشاط المدرسى الدراسات العملية، التقويم والمتابعة، التوجيه والإرشاد النفسى، الصلة بين المدرسة والمنزل.

هذا وناتج العملية التعليمية فى المدرسة الفنية ما يلى:

١ـ التنمية المتوازنة لإمكانيات المتعلم الجسمية والعقلية والانفعالية تمشيا مع مقتضيات الشخصية السوية.

٢ـ تحقيق مردود اجتماعى هام يتمثل فى تنمية عادات ومفاهيم العمل المنتج وتنمية قيم منشودة مثل تحقيق الذات وتحمل المسئولية والتعاون والانضباط والأمانة والإيجابية والحرية والإبتكار وكلها قيم ضرورية للنمو الشخصى والتنمية الاقتصادية والاجتماعية. ويرى فؤاد أبو حطب ١٩٩٦ أن المقرارات التجارية والمهنية تؤدى إلى تنمية بعض القدرات العقلية (١٤: ٥٦٩) وقد تنمى قدرات التفكير الابتكارى ولكن يرى سيد عثمان ١٩٩٥ أن إتقان الفرد للمهارات والمعلومات فى المجال الذى يرغب فى الابتكار فيه شرط أساسى لدخول مرحلة الابتكار (٩: ٢١٠) ولكن لم تنجح المدرسة فى تنمية التفكير الابتكارى ومقوماته من تصور خلاق وتفكير ناقد وذكاء فعال وأصالة فعالة وجدة المجال إلا إذا كان المجتمع بحاجة ضرورية إلى هذه المقومات لتدعيم قدراته فى مواجهة التطور والتحديات وتخطى الأزمات وحل المشكلات (٢٠: ١٠٣)

وفى حدود علم الباحث لاتوجد دراسات سابقة تناولت العلاقة بين محتوى التعليم الفنى وتنمية التفكير الابتكارى وأثر ذلك على الفروق بين الجنسين فى قدرات التفكير الابتكارى ولكن توجد دراسات تناولت القدرات المسهمة فى النجاح فى التعليم الفنى التجارى والتعليم الفنى الصناعى(١٤: ٦٨١ ـ٦٨٤).

أما الدراسات التى تناولت الفروق فى قدرات التفكير الابتكارى بين الجنسين عديدة ومتباينة من حيث الأدوات المستخدمة فى الدراسة والمدى العمرى للعينة والبيئات التى أجريت فيها.

ونتائج الدراسات متعارضة إلى حدا ما فقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى عدم وجود فروق بين الجنسين فى قدرات التفكير الإبتكار مثل دراسة ناهدرمزى ١٩٧١ (٢٦) ودراسة مرزوق عبد المجيد أحمد مرزوق ١٩٨١ (١٨) ودراسة ريانا Raina t. N 1984 (٣٤) ودراسة اجارول ساروج/ وكمارى سيشلا Agarual Saroj ١٩٨٤ and Kamari suchila (٢٧) ودراسة ساكسينا ساروج Saxena Saroj ١٩٨٥ (٣٧) ودراسة ذهانج ديكسيا Zhange Dexia ١٩٨٥ (٤٢). وأشارت نتائج دراسات أخرى إلى وجود فروق بين الجنسين فى قدرات التفكير الابتكارى والفروق لصالح الذكور مثل دراسة ناديه عبده عوض ١٩٨٦ (٢٥) ودراسة حسن أحمد عيسى ١٩٨٨ (٣)ودراسة كرديلى ودراسات تورانس ١٩٦١ ودراسة عبد السلام عبد الغفار (فى ٢) ودراسة نايانا Tara.s ١٩٨٢ Nayana (٤٠) ودراسة مارى سامى وكاريانى موسى١٩٨٣ Maria Same and Karayanni mouse (٣٢).

وأشارت نتائج دراسات أخرى إلى وجود فروق بين الجنسين فى قدرات التفكير الابتكارى والفروق لصالح النساء مثل دراسة فاطمة حسن الباروى ١٩٨٥ (١٣)ودراسة جاربال جوريال ١٩٨٠ Garpal Jarial (٣١) ودراسة باهرا دواى ١٩٨٧Bhara Dwa (٢٩) ودراسة أوليفى ١٩٧٢ (فى ٣)

وهناك بعض الدراسات أشارت نتائجها إلى وجود فروق فى بعض قدرات التفكير الابتكارى لصالح الذكور والبعض الآخر من القدرات لصالح النساء مثل دراسة حسن أحمد عيسى - مصرى حنورة ١٩٨٨ (٤) ودراسة مصرى حنورة - حسن أحمد عيسى ١٩٨٤ (٢٢) ودراسة مصرى حنورة - عبد الله الهاشم ١٩٩٦ (٢٤)

من العرض السابق للإطار النظرى والدراسات السابقة التى تناولت الفروق بين الجنسين فى قدرات التفكير الابتكارى وعلى الرغم من كثرتها إلا أن بعضها أشارت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين فى قدرات التفكير الابتكارى والبعض الآخر أشارت إلى وجود فروق فى قدرات التفكير الابتكارى قد تكون لصالح الذكور أو الإناث ولكن لم تتعرض نتائجها إلى دور المحتوى الدراسى الذى سبق أن تعلمته العينات:

فروض الدراسة:

١- لاتوجد فروق دالة فى قدرات التفكير الابتكارى بين طالبات التعليم الفنى التجارى والصناعى.

٢- لاتوجد فروق دالة بين قدرات التفكير الابتكارى بين طلبة التعليم الفنى التجارى والصناعى.

٣- لاتوجد فروق دالة فى قدرات التفكير الابتكارى بين الطلبة والطالبات فى التعليم الفنى الصناعى.

٤- لاتوجد فروق دالة فى قدرات التفكير الابتكارى بين الطلبة والطالبات فى التعليم الفنى التجارى.

الدراسة الميدانية

١- العينة:

استخدم الباحث عينة من الطلبة والطالبات فى نهاية السنة الدراسية الصف الثالث من مدارس مدينة العريش الثانوية الصناعية والتجارية فى العام الدراسى ١٩٩٦/٩٥بلغ حجمها ٩٣ طالبا و٩٨ طالبة بإجمالى ١٩١ طالبا وطالبة ويوضح جدول رقم (١) عينة الدراسة

جدول رقم (١) عينة الدراسة

اسم المدرسة	الطالبات	الطالبات
مدرسة العريش الثانوية الصناعية بنين	٤٨	-
مدرسة العريش الثانوية الصناعية بنات	-	٤٨
مدرسة العريش الثانوية التجارية بنين	٤٥	-
مدرسة العريش الثانوية التجارية بنات	-	٥٠
المجموع	٩٣	٩٨

أدوات الدراسة:

- اختبارات تورنس للتفكير الابتكارى الأشكال:

والاختبارات مكونة من ثلاث اختبارات فرعية هى اختبار الأشكال الناقصة - واختبار الخطوط المتوازية - واختبار الدوائر وكل اختبار يقيس الطلاقة والمرونة والأصالة للمفحوص - والاختبارات ذات ثبات وصدق مناسب (١١، ١٦، ٢٥،٢،١، ٨).

نتائج الدراسة وتفسيرها:

١- نتائج الفرض الأول وتفسيرها

الفرض الأول: لاتوجد فروق فى قدرات التفكير الابتكارى بين طالبات التعليم الفنى الصناعى والتعليم الفنى التجارى.

يوضح جدول رقم (٢) الفروق فى قدرات التفكير الابتكارى (الطلاقة - المرونة - الأصالة) بين طالبات التعليم التجارى والصناعى.

جدول رقم (٢)

الفروق بين طالبات التعليم الصناعى والتجارى فى قدرات التفكير الابتكارى

اختبارات التفكير الإبتكارى	قدرات التفكير الإبتكارى	طالبات فنى تجارى ن = ٥٠		طالبات فنى صناعى ن = ٤٨		فروق متوسطات «ت»	الدلالة الإحصائية
		المتوسط	الإنحراف المعارى	المتوسط	الإنحراف المعارى		
الأشكال الناقصة	الطلاقة	٨,٧٨	١,٥٤	٨,٨٥٤	١,١١٩	٠,٢٦٨	غير دال
	المرونة	٧,٨	١,٥٦٢	٨,٢٩١	١,١٠٣	١,٧٦٨	دال عند ٠,٥
	الأصالة	٨,٣	٥,٢١٢	٨,١٦٧	٥,٦٦٨	٠,١١٩	غير دال
الدوائـــــــر	الطلاقة	١١,٢	٤,٢٢١	٦,٧٥	٢,٩٤٨	٦,٠٧٢	دال عند ٠,٠١
	المرونة	٨,٥٨	٣,١٦٩	٦,٢٩٢	٢,٥٤٨	٢,٥٦٥	دال عند ٠,٠١
	الأصالة	٣,٦٨	٢,٦٢٤	٢,٤٧٩	٢,١٤١	١,٩٦٢	دال عند ٠,٠٥
الخطوط المتوازية	الطلاقة	١٢,٣٢	٤,٠٠٢	١٢,٧٨	٤,٦٠٦	٠,٦٩	غير دال
	المرونة	٩,٥٤	٣,١٩	٩,٧٠٨	٤,٢٦	٠,٥٩	غير دال
	الأصالة	٥,٧٢	٦,٤٥	٥,٦٤٦	٥,٩٨٤	٠,٥٨	غير دال

تشير النتائج الموضحة فى جدول رقم (٢) إلى وجود فروق فى المرونة (أشكال ناقصة) دالة عند مستوى ٠٥ر لصالح طالبات التعليم الفنى الصناعى. وإلى وجود فروق فى الطلاقة والمرونة والأصالة دالة على التوالى ٠١ر، ٠١ر،٠٥، لصالح طالبات التعليم الفنى التجارى فى اختبار الدوائر.

أما بالنسبة للطلاقة، والأصالة (أشكال ناقصة) والطلاقة والمرونة والأصالة (خطوط متوازية) لاتوجد فروق بين طالبات التعليم الفنى الصناعى والتجارى

هذا والنتائج أثبتت عدم صحة الفرض الأول، وإذا كان هناك تضاربا فى اتجاه الفروق فى قدرة المرونة والباحث يستخدم مستوى الدلالة الاحصائية للقضاء على هذا التضارب فستوى الدلالة ٠١ر أكثر تأكيدا من مستوى الدلالة ٠٥ر

لذا يقرر الباحث أن الفروق فى الطلاقة والمرونة والأصالة لصالح طالبات التعليم التجارى وقد يرجع ذلك إلى أن محتوى المناهج الدراسية فى التعليم التجارى تنمى التفكير التباعدى وهو أكثر ارتباطا بالتفكير الابتكارى.

٢ـ نتائج الفرض الثانى وتفسيرها:

الفرض الثانى: لاتوجد فروق فى قدرات التفكير الابتكارى بين طلبة التعليم الفنى الصناعى والتعليم الفنى التجارى.

يوضح جدول (٣) الفروق فى قدرات التفكير الابتكارى (الطلاقة والمرونة والأصالة) بين طلبة التعليم الفنى الصناعى والتعليم الفنى التجارى

جدول رقم (٣)

الفروق فى قدرات التفكير الإبتكارى بين طلبة التعليم الصناعى والتجارى

اختبارات التفكير الإبتكارى	قدرات التفكير الإبتكارى	طالبات فنى تجارى ن = ٤٨		طالبات فنى صناعى ن = ٤٥		فروق متوسطات «ت»	الدلالة الإحصائية
		المتوسط	الإنحراف المعارى	المتوسط	الإنحراف المعارى		
الأشكال الناقصة	الطلاقة	٨,٧٧١	١,٤٣١	٦,٦٧	١,١٦٩	١,٠٨	غير دال
	المرونة	٨,٦٢٥	١,٤٢٣	٨,٢٤٤	٠;٩٥	١,٤٩	غير دال
	الأصالة	١٠,٨٧٥	٤,٧٩٤	٨,٠٢٢	٥,٦٧	٢,٥٩٩	دال عند ٠,١
الدوائــــر	الطلاقة	٩,٢٥	٥,٤٢١	٠,٠٩	٤,١٨٤	٠,٢٤٥	غير دال
	المرونة	٧,٥٦٢	٤,٤٩٥	٧,٤٤٨	٣,٢١	٠,٠٩	غير دال
	الأصالة	٥,٧٥	٧,٥١٢	٣,٦٨١	٤,٠٠٤	١,٦٢	غير دال
الخطوط المتوازية	الطلاقة	١٣,٣٤٥	٥,٤١٨	١,٤٧٦	٦,٣٩٢	٤,١٩٧	دال عند ٠,١
	المرونة	١١,١٦٧	٤,٤١٦	١٤,١٥٦	٤,٩٠١	٣,٨٨	دال عند ٠,٢
	الأصالة	٩,١٦٧	٦,٩٤٤	٨,٠٦٧	٦,١٦٩	٠,٧٩٧	غير دال

تشير النتائج الموضحة فى جدول رقم (٣) إلى وجود فروق فى الأصالة (أشكال ناقصة) دالة عند مستوى ٠١ر لصالح طلبة التعليم الصناعى ولاتوجد فروق فى الطلاقة والمرونة (أشكال ناقصة) بين طلبة التعليم الصناعى والتجارى

أما بالنسبة لاختبار الدوائر لاتوجد فروق فى الطلاقة والمرونة والأصالة بين طلبة التعليم الصناعى، والتعليم التجارى، وتوجد فروق فى الطلاقة والمرونة (اختبار الخطوط المتوازية) لصالح طلبة التعليم التجارى دال عند مستوى ٠١, ، ٠١ر على التوالى ولاتوجد فروق فى الأصالة (اختبار الخطوط المتوازية) بين طلبة التعليم الصناعى وطلبة التعليم التجارى هذا والنتائج أثبتت خطأ الفرض الثانى وأيدت وجود فروق فى قدرات التفكير الإبتكارى بين طلبة التعليم الصناعى وطلبة التعليم التجارى.

وقد ترجع هذه الفروق إلى محتوى المواد الدراسية فى كل من التعليم الصناعى والتعليم التجارى فالمواد الدراسية فى التعليم الصناعى وأعمال الورشة تنمى المهارات اليدوية وهذه قد تنمى قدرة الأصالة لديهم أما محتوى المناهج فى التعليم التجارى من سكرتارية ومحاسبة.... إلخ قد تنمى الطلاقة والمرونة لديهم.

وفى حدود علم الباحث لم تجر دراسة تناولت محتوى المواد الدراسية فى التعليم الفنى الصناعى والتجارى من جانب، ومن جانب آخر فإن نظم التعليم الصناعى والتجارى فى مصر قد تختلف عن نظام التعليم الفنى فى الدول الأخرى وبذلك تصعب مقارنة نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات قد تجرى فى دول أخرى.

٣- نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

الفرض الثالث: لاتوجد فروق فى قدرات التفكير الابتكارى بين الطلبة والطالبات فى التعليم الصناعى.

جدول رقم (٤)

الفروق في قدرات التفكير الابتكاري بين طلبة وطالبات التعليم الصناعي

اختبارات التفكير الإبتكاري	قدرات التفكير الإبتكاري	طالبات فنى تجارى ن = ٥٠		طالبات فنى صناعى ن = ٤٨		فروق متوسطات «ت»	الدلالة الإحصائية
		المتوسط	الإنحراف المعارى	المتوسط	الإنحراف المعارى		
الأشكال الناقصة	الطلاقة	٨,٧٧١	١,٤٣١	٨,٨٥٤	١,١١٩	٠,٤١٦	غير دال
	المرونة	٨,٦٢٥	١,٤٢٣	٨,٢٩١	١,١٠٣	٠,٣١	غير دال
	الأصالة	١٠,٨٧٥	٤,٧٩٤	٨,١٦٧	٥,٦٦٨	٠,٥	دال عند ٠,١
الدوائـــــر	الطلاقة	٩,٢٥	٥,٤٢١	٦,٧٥	٢,٩٤٨	٢,٦٤	دال عند ٠,٠١
	المرونة	٧,٥٦٢	٤,٤٩٥	٦,٢٩٢	٢,٥٤٨	١,٦٨٥	دال عند ٠,٠٥
	الأصالة	٥,٧٥	٧,٥١٢	٢,٤٧٩	٢,١٤١	٢,٨٧	دال عند ٠,٠١
الخطوط المتوازية	الطلاقة	١٣,٣٤٥	٥,٤١٨	١٢,٧٨	٤,٦٠٦	٠,٦٢٣	غير دال
	المرونة	١١,١٦٧	٤,٤١٦	٩,٧٠٨	٤,٢٦	١,٦٧	دال عند ٠,٠٥
	الأصالة	٩,١٦٧	٦,٩٤٤	٥,٦٤٦	٥,٩٨٤	٢,٦٣	دال عند ٠,٠١

يوضح الجدول رقم (٤) الفروق في الطلاقة والمرونة والأصالة بين طلبة وطالبات التعليم الصناعي.

تشير النتائج الموضحة في الجدول رقم (٤) إلى وجود فروق في قدرة الأصالة (أشكال ناقصة) دال عند مستوى ٠١ر لصالح الطلبة أما الفروق في الطلاقة والمرونة (أشكال ناقصة) بين طالبات وطلبة التعليم الصناعي غير دالة والفروق في الطلاقة والمرونة والأصالة (اختبار الدوائر) دالة على التوالي عند مستوى ٠١ر، ٠٥ر، ٠١ر، لصالح الطلبة والفروق في الطلاقة (اختبار الخطوط المتوازية) بين طلبة وطالبات التعليم الصناعي غير دالة والفروق في المرونة والأصالة دالة على التوالي عند مستوى ٠٥ر، ٠١ر، لصالح الطلبة.

ونتائج الفرض الثالث أثبتت خطأ الفرض وأيدت وجود فروق في الطلاقة والمرونة والأصالة دالة بين الطلبة والطالبات في التعليم الصناعي لصالح الطلبة.

إن الطلبة بحكم عوامل التنشئة الاجتماعية التي تعطيهم حقوقا إكثر وتكون معهم أكثر تشجيعا كل هذا يؤدي بالطلبة أن يكونوا أكثر جرأة واندفاعا وثقة بالنفس واعتمادا عليها وكل هذه الخصائص تنمي قدرات التفكير الإبتكاري لدى الذكور دون الإناث وقد يكون ذلك مبرر تفوق الذكور على الإناث في قدرات التفكير الإبتكاري

٤ـ نتائج الفرض الرابع وتفسيرها:

الفرض الرابع: لا توجد فروق في قدرات التفكير الابتكاري بين طلبة وطالبات التعليم التجاري.

يوضح الجدول رقم (٥) الفروق في الطلاقة والمرونة والأصالة بين طلبة وطالبات التعليم الفني التجاري.

جدول رقم (٥)

الفروق فى قدرات التفكير الابتكارى بين طلبة وطالبات التعليم التجارى

اختبارات التفكير الإبتكارى	قدرات التفكير الإبتكارى	طلبة التعليم تجارى ن = ٤٥		طالبات التعليم التجارى ن = ٥٠		فروق متوسطات «ت»	الدلالة الإحصائية
		المتوسط	الإنحراف المعارى	المتوسط	الإنحراف المعارى		
الأشكال الناقصة	الطلاقة	٩,٠٦٧	١,١٦٩	٨,٧٨	١,٥٤	٢,٧٦	دال عند ٠,٠١
	المرونة	٨,٢٤٤	٠,٩٥	٧,٨	١,٥٦٢	١,٦٤	غير دال
	الأصالة	٨,٢٢	٥,٦٧	٨,٣	٥,٢٣	٠,٢٤٧	غير دال
الدوائـــــر	الطلاقة	٩	٤,١٨٤	١١,٠٢	٤,٢٢١	٢,٣٢	دال عند ٠,٠١
	المرونة	٧,٤٨٨	٣,٢١	٨,٥٨	٣,١٦٩	١,٦٥	غير دال
	الأصالة	٣,٦٨٩	٤,٠٤	٣,٦٨	٣,٦٢٤	٠,١١٤	غير دال
الخطوط المتوازية	الطلاقة	١٨,٦٧	٦,٣٩٢	١٣,٣٢	٤,٠٠٢	٤,٩٢٥	دال عند ٠,٠١
	المرونة	١٤,٩٥٦	٤,٩٠١	٩,٠٤	٣,١٩	٦,٩٨٢	دال عند ٠,٠١
	الأصالة	٨,٠٦٧	٦,١٦٩	٥,٧٢	٦,٤٥	١,٧٩٣	دال عند ٠,٠٥

تشير النتائج الموضحة بالجدول رقم (٥) إلى رجود فروق فى الطلاقة (أشكال ناقصة) دالة عند مستوى ٠١, لصالح الطلبة أما الفروق فى المرونة والأصالة بين الطلبة والطالبات فى التعليم التجارى غير دالة والفروق فى الطلاقة (الدوائر) دالة عند مستوى ٠,١ لصالح الطالبات والفروق فى المرونة والأصالة (الدوائر) بين طلبة وطالبات التعليم التجارى غير دالة والفروق فى الطلاقة والمرونة والأصالة (الخطوط المتوازية) دالة على التوالى ٠,٠١، ٠,٠١، ٠٥، لصالح الطلبة.

إن نتائج الفرض الرابع أثبتت عدم صحة الفرض الرابع وأيدت وجود فروق فى قدرات التفكير الابتكارى بين طلبة وطالبات التعليم التجارى.

أن تفوق طالبات التعليم التجارى فى الطلاقة (دوائر) قد يرجع إلى محتوى مناهج التعليم التجارى وطبيعة اختبارالدوائر والخصائص الشخصية للأنثى وتفاعل المتغيرات الثلاثة معا.

من العرض السابق لنتائج الفرض الثالث والرابع وجد أن:

١ - الطلبة أكثر طلاقة ومرونة وأصالة من الطالبات سواء فى التعليم الصناعى أو التعليم التجارى.

وهذا يتفق مع نتائج بعض الدراسات التى سبق تناولها وقد يرجع ذلك إلى الفروق فى خبرات كل من الذكور والإناث الحضارية المعاصرة (٣٩) حيث أشار محيى الدين أحمد حسين أستنادا إلى ما أجراه علماء النفس من بحوث مختلفة إلى دور التنشئة الاجتماعية فى نمو قدرات وكف قدرات أخرى وتولد اهتمامات وانعدام ما يغايرها وتشكيل اتجاهات وتقلص نقيضها والترغيب فى دوافع وتوجهات قومية أو الترغيب عنها (١٧) والإناث نتيجة

لضغوط التنشئة الاجتماعية يكن عادة أقل أصالة واغترابا فى أفكارهن من الذكور وخاصة فى المجتمعات التقليدية بدليل أن المبتكرات اللائى اشتهرن أقل بكثير من نسبة الذكور فى كل المجتمعات تقريبا (٤) .

وترى انستازى ١٩٦٩ أن بعض الفروق فى القدرات العقلية بين الجنسين تكونت ودعمت تحت ضغوط حضارية ويوضح ذلك وجود فروق ضئيلة بين الجنسين فى القدرات فى مرحلة الطفولة التى ما تلبث أن تظهر بوضوح وتدعم عبر السنوات حتى إذا وصلنا إلى مرحلة الرشد وجدنا هذه الفروق وقد أصبحت أكثر وضوحا واتساقا.

ومدينة العريش مدينة صحراوية والرجل هو المسيطر فيها على مجريات الأمور فى الأسرة والرجل هو الذى يحدد دور المرأة ويتحكم فى جميع أنماط سلوكها تقريبا ولذلك فالأسرة تعد الذكور لدور الزوج والأنثى لدور الزوجة لذلك فالذكور أكثر استقلالية وثقة بالنفس وأكثر مخاطرة وتفتح ... إلخ من الأنثى ، وكل هذه الخصائص الشخصية قد تنمى التفكير الابتكارى لدى الذكور.

المراجع العربية

١ ــ **أحمد شعبان عطية** : دراسة العلاقة بين القدرة على التفكير الابتكارى وبعض سمات الشخصية، ماجستير، غير منشور، كلية التربية جامعة الاسكندرية ١٩٨١.

٢ ــ **أحمد شعبان عطية** : دراسة عاملية للقدرات الابتكارية لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسى، دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية جامعة الإسكندرية ١٩٨٤.

٣ ــ **حسن أحمد عيسى** : دراسة عاملية للفروق بين الجنسين فى القدرات الإبداعية لدى مجموعتين من طلاب جامعة الكويت فى فؤاد أبو حطب محرر بحوث المؤتمر الرابع لعلم النفس، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، القاهرة ، مركز التنمية البشرية والمعلومات ١٩٨٨.

٤ ــ **حسن أحمد عيسى ـ مصرى عبدالحميد حنورة**.. الفروق بين الجنسين فى القدرات الإبداعية دراسة حضارية مقارنة لمجموعات من طلاب الجامعة الكويتيين والمصريين، المجلة الاجتماعية القومية العدد الثانى : المجلد الثانى والعشرين ١٩٨٥.

٥ ــ **حسين عبدالعزيز الدرينى**: «الابتكار تعريفه وتنميته »حولية كلية التربية جامعة قطر السنة الأولى العدد الأول ١٩٨٢ .

٦ ــ **دنيس تشايلد ترجمة عبدالحليم محمود السيد وأخرون إشراف عبدالعزيز القوصى** : علم النفسوالمعلم القاهرة مؤسسة الأهرام ١٩٨٣ .

٧ ــ **زين العابدين درويش** : تنمية التفكير الخلاق دراسة تجريبية لأثر التدريب فى البناء العاملى للإبداع دكتوراه، غير منشورة، كلية الآداب جامعة القاهرة.

٨ ــ **سليم محمد الشايب** : العلاقة بين الابتكار وبعض المتغيرات الشخصية والبيئية دكتوراه، غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس، ١٩٩١ .

٩ ــ **سيد عثمان** : الإبداع الوطنى فى مجلة مستقبل التربية العربية المجلد الأول العدد الأول ١٩٩٥ .

١٠ ــ **عبدالله محمود سليمان ـ فؤاد أبو حطب**: اختبارات تورانس للتفكير الابتكارى الأشكال الصورة أ ، ب القاهرة الأنجلوالمصرية ١٩٧١ .

١١ ــ **عبدالله محمود سليمان ـ فؤاد أبو حطب** : اختبارات تورانس للتفكير الابتكارى كراسة تعليمات القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٧١ .

١٢ ــ **عبدالله محمود سليمان : فؤاد أبو حطب** : اختبارات تورانس للتفكير الابتكارى مقدمة نظرية القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٧٩ .

١٣ ــ **فاطمة حسن البارودى** دراسة تجريبية للقدرات الابتكارية لدى تلاميذ التعليم الأساسى ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٥ .

١٤ ــ **فؤاد عبد اللطيف** : القدرات العقلية ط ٥، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٩٦ .

١٥ ــ **فؤاد عبد اللطيف أبو حطب ـ أمال مختار صادق** : علم النفس التربوى ط ٣، القاهرة، الانجلو المصرية، ١٩٩٦ .

١٥ ـــ مجدى عبد الكريم حبيب: أثر المتغيرات المزاجية والعقلية وتفاعلها على الإنتاج الابتكارى ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، ١٩٨١ .

١٧ ـــ محيى الدين أحمد حسين: القيم الخاصة لدى المبدعين، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨١ .

١٨ ـــ مرزوق عبد المجيد أحمد مرزوق: المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى للأسرة وعلاقته بالتفكير الابتكارى للأبناء فى المرحلة الابتدائية ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الاسكندرية، ١٩٨١ .

١٩ ـــ محمد السعيد عبد الحليم: الاتجاهات الوالدية السوية وعلاقتها بالابتكارية لدى البنين والبنات، ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، ١٩٧٧ .

٢٠ ـــ محمود مصطفى قنبر ـ ضحى على السويدى: التربية والابتكار مجلة مستقبل التربية العربية العدد الأول يناير ٩٩٥ .

٢١ ـــ مصرى عبد الحميد حنورة، تقديم مصطفى سويف: الأسس النفسية للإبداع الفنى فى الرواية، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٧٩ .

٢٢ ـ مصرى عبد الحميد حنورة ـ حسن أحمد عيسى: الفروق فى الأصالة والطلاقة بين مجموعتين من الكويتيين والمصريين، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة الكويت، العدد الثالث، ديسمبر، ١٩٨٤ .

٢٣ ـــ مصرى عبد الحميد حنورة: الإبداع من منظور تكاملى، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٩٦ .

٢٤ ـ مصرى عبدالحميد حنورة ـ عبد الله الهاشم: دراسة ميدانية لتأسيس معيار جديد لبناء المناهج فى مصرى حنورة الإبداع من منظور تكاملى، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٩٦ .

٢٥ ـــ نادية عبده عوض أبو دينا: تنمية القدرة على التفكير الابتكارى دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس ١٩٨٦ .

٢٦ ـــ ناهد رمزى سعد: القدرات الإبداعية دراسة تجريبية للفروق بين الجنسين ماجستير غيرمنشورة، كلية الآداب، جامعة القاهرة، ١٩٧١ .

المراجع الأجنبية

27- **Agarural**: Saroj and Kamari Sushila: Acorraltion Study of Ris Taking and Creativity With specid Reference to sex Differences: Indian EducationalReview, 1982 vol. 17, 3.

104 - 110

28- **An astasi**: Differential Psychology (4rd ed) New york, Macillan Company, 1965.

29- **Bharad Waj**. R: Intelligence sex and Age As Correlates of the Component of Creativity Asian Journal of Psychology and Education, 1985, Vol. 16, 3, 41 - 44.

30- **Guilford J. P.**: General Psychology New York Company, Inc. 1970

31-- Jarial G urpols: Ariview of Studies on Creativity in Relation to Intelligence Socioeconomic Status sex AcademicAchievement and Values in the Indian Conext Indian, Psychological Review, 1980 Vol. 19, 3, 28 - 34.

32- **Mari Same K and Karaganni Mouse** (Haifa Israel) Creativity in Arab Culture Journal of Creative Behavior, 1983, vol. 16, 4, 227 - 528

33 - **Pandey R. c** and Bandey R. N: Astudy of Creative in Relation to sex of High school Students Indian Psychological Review. 1984, vol. 26, 2, 53 - 57.

34- **Raina T. N**: sex Difference in Creativity in Indian Asecond look Indian Educational Review 1982 vol 17. 3, 122 - 128.

35- **Richardson, Arthur.** G: the Measurement of Creativity Among a sample of Jamaican Adolescents Research in Education, 1984, No. 32, 25 - 30.

36- **Richardson, Arthur G**: Sex Differences in Creativity Among a sample of Jamaican Adolescents Preceptual and Motor Skill, 1985, Vol. 60, 2, 424-426.

37- **Sattler J. M.** : Assessments of Cchildren Intelligence and special Abilities London, 2 ed Allyn and Boion Inc 1982.

38- **saxena Saroj and Kumar Kakesh**: Study of Creativity in Relation To Anxiety Indian Psychological Review 1985, vol. 28, 5, - 8

39- **Tara, s. Nayama**: Sex Differencesin Creativity Among Early Adolescent in Indian Perceptual and Motor Skill, 1981 ,Vol .52, 3, 959 - 962

40- **Tayler C W and Barron**: Creativity Development in Tayler and Barron Eds Scientific Creativity New York, John Wiley and Sons Inc. 1963.

41- **Vijaya Lakshmi**: Academic Achievement and Socioeconomi Status as Predictors of Creative Talent, Journal of Psychological Researches, 1980 vol. 24, 1-2.

42- **Zhong Dexiai**:An Exporatory study of creative Thinkig in Adolescents (china) information on psychlogical science, 1985, No. 2, 20 -25.



التغير في بنية الحاجات النفسية لدى الذكور القطريين من طلاب كلية التربية بجامعة قطر خلال عشرين عاما

د. جمال محمد الباكر

باحث بوزارة الإعلام القطرية

مقدمة

إذا كان مجال دراسة الشخصية من المجالات الهامة والحيوية في علم النفس فقد جذب هذا المجال اهتمام بعض الباحثين في دولة قطر، وتمثل هذا الاهتمام في إجراء مجموعة من الدراسات في هذا المجال في الفترة من عام ١٩٧٧ - ١٩٩٧. وقد استهدفت بعض هذه الدراسات التعرف على الخصائص النفسية للشخصية القطرية وتوصلت إلى نتائج هامة ألقت بعض الضوء على ما تتميز به هذه الشخصية من خصائص، لكن على الرغم من أهمية هذه النتائج إلا أنها لا تزال محدودة بالقياس إلى تعدد متغيرات الشخصية ونظرياتها، وتعدد الزوايا التي يمكن دراسة الشخصية من خلالها. وبالقياس إلى الفترة الزمنية التي مرت منذ بدأت دراسات الشخصية في المجتمع القطري والتي تمتد إلى ما يقرب من عشرين عاما. لذا فإن دراسة الشخصية القطرية ما تزال في حاجة إلى جهود الباحثين ومحاولة التوصل إلى صورة شاملة للجوانب والخصائص النفسية لهذه الشخصية.

من ناحية أخرى تكتسب دراسة الشخصية القطرية أهمية خاصة من منطلق أن الإنسان القطري ظل زمنا طويلا يعيش حياة البداوة ويمارس أعمالا تقليدية مثل الغوص واستخراج اللؤلؤ. ومنذ ما يقرب من نصف قرن تغير وجه الحياة بعد اكتشاف البترول، وبدأ المجتمع القطري يمر بتغيرات جذرية فى مجالات الحياة المختلفة وبدأت نظم الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية فى التطور، والانتقال من حياة البحر والبداوة إلى حياة المجتمعات الحديثة وتبع ذلك تغيرات أساسية فى مختلف جوانب الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية والمهنية والصحية. وقد أدت هذه التغيرات إلى ظهور مطالب وحاجات جديدة على مستوى الفرد والمجتمع لابد من مواجهتها والاستجابة لها بتعديل فى نماذج السلوك بما يحقق التوافق الفردى والاجتماعى مع تلك المطالب والحاجات الجديدة.

ولهذا فإن دراسة الشخصية القطرية فى ضوء ما حدث وما يحدث من تغير وتطور فى الجوانب المختلفة للمجتمع القطرى تكتسب أهمية خاصة. ومن هذا المنطلق تأتى هذه الدراسة التى تتناول مدى التغير فى بعض الحاجات النفسية لدى القطريين الذكور خلال مرحلة من التغير والتطور فى المجتمع القطرى تمتد إلى عشرين عاما فى الفترة من عام ١٩٧٧ - ١٩٩٧.

مشكلة الدراسة

فى عام ١٩٧٧ قام جابر عبد الحميد بإجراء دراسة عبر ثقافية استهدفت تعرف بعض الحاجات النفسية لدى الذكور القطريين من طلاب كلية التربية بالدوحة بالمقارنة مع الحاجات النفسية لدى ثلاث عينات مماثلة من طلاب كليات التربية المصريين والعراقيين، والأمريكيين. وقد تناولت الدراسة الحاجات النفسية الظاهرة التى حددها هنرى مورى H Murray وتشمل خمس عشرة حاجة من هذه الحاجات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى تحديد الأهمية النسبية لهذه الحاجات لدى الطلاب القطريين ومدى التشابه والاختلاف فى بنية هذه الحاجات بينهم وبين نظرائهم من الطلاب المصريين والعراقيين والأمريكيين.

وبعد مرور ما يقرب من عشرين عاما على إجراء هذه الدراسة، وحدوث تغيرات وتطورات سريعة وعميقة فى الجوانب المختلفة للمجتمع القطرى فإن السؤال الذى يطرح نفسه هل مازالت بنية الحاجات النفسية لدى الذكور القطريين من طلاب كلية التربية بجامعة قطر بنفس الصورة التى كانت عليها منذ عشرين عاما؟ أم أن التغيرات والتطورات التى حدثت فى المجتمع القطرى خلال هذه الفترة من الزمن أدت إلى تغير فى بنية هذه الحاجات؟ وما أوجه هذا التغير ومداه؟

هذا ما حاولت الدراسة الحالية الإجابة عليه من خلال محاولة الإجابة على الأسئلة الفرعية الآتية:

(١) هل توجد فروق دالة فى الحاجات النفسية بين الذكور القطريين من طلاب كلية التربية بجامعة قطر عام ١٩٧٧ والذكور القطريين من طلاب كلية التربية بجامعة قطر عام ١٩٩٧.

(٢) هل اختلفت درجة الأهمية النسبية للحاجات النفسية لدى الذكور القطريين من طلاب كلية التربية بجامعة قطر عام ١٩٩٧، بالمقارنة مع درجة أهمية هذه الحاجات لدى الذكور القطريين من طلاب كلية التربية بجامعة قطر عام ١٩٧٧؟

(٣) ما مدى التشابه بين بنية الحاجات النفسية لدى الذكور القطريين من طلاب كلية التربية بجامعة قطر عام ١٩٩٧، وبنية الحاجات النفسية لدى الذكور القطريين من طلاب كلية التربية بجامعة قطر عام ١٩٧٧؟

الحاجات النفسية لدى الذكور القطريين منذ عشرين عاما :

فى دراسة جابر عبد الحميد عام ١٩٧٧ قارن بين عينات قطرية، ومصرية وعراقية وأمريكية فى الحاجات النفسية الظاهرة التى حددها هنرى مورى H. Murray

فى كتابه «استقصاءات الشخصية» (١٩٣٨). وارتكزت الدراسة فى أساسها النظرى على نظرية الصراع بين البداوة والحضارة التى وضعها على الوردى ومؤدى هذه النظرية أن الصراع بين البداوة والحضارة يختلف فى نمطه وشدة تفاعله من قطر إلى قطر فى الوطن العربى، وفى ضوء ذلك تصنف الأقطار العربية إلى ثلاثة أنواع:

النوع الأول : توجد فيه الحضارة والبداوة جنبا إلى جنب.

النوع الثانى : تكون فيه البداوة أشد وأكبر تأثيرا من الحضارة.

النوع الثالث : تكون فيه الحضارة أقوى تأثيرا وتغلغلا فى الحياة الاجتماعية من البداوة وفى ضوء هذا التصنيف يوضع العراق فى النوع الأول، وقطر فى النوع الثانى ومصر فى النوع الثالث. ويذهب الوردى إلى أن مكونات الثقافة البدوية ثلاثة هى العصبية والغزو والمروءة. فالبدوى يريد أن ينتمى إلى قبيلة قوية تحميه ويرغب فى أن ينال مكانة عالية فى قبيلته يفاخر بها أقرانه، وينبغى أن يكون قويا شجاعا ويجب أن يحمى ويغيث كل من يلجأ إليه ضعيفا كان أو محتاجا.

وفى ضوء هذه النظرية يرى جابر عبد الحميد أن من المتوقع أن تكون الحاجات النفسية فى العينة القطرية أكثر تعبير عن الخصائص البدوية مما نجد فى العينة العراقية وأن الأخيرة ستظهر فيها خصائص البداوة أكثر من العينة المصرية.

ورغبة فى إبراز التشابه فى الحاجات النفسية بين العينات العربية الثلاث (القطرية، والمصرية، والعراقية) امتدت المقارنة إلى عينة أمريكية، واستهدف هذا الامتداد زيادة التباين فى عينات الدراسة بغية التعرف على كيفية تأثير اختلاف الثقافة على الحاجات النفسية، وإبراز التشابه بين العينات العربية بإظهار اختلاف العينة القطرية عن العينة الأمريكية فى الحاجات النفسية موضع الدراسة.

وفى ضوء هذا طرح الباحث أربعة فروض حاول التحقق من مدى صحتها وهى:

(١) نواحى التشابه فى الحاجات النفسية بين العينة القطرية والعينتين المصرية والعراقية أكبر من نواحى الاختلاف فيها.

(٢) درجة الارتباط بين بروفيل الحاجات النفسية لكل من العينة القطرية والعراقية والعينة القطرية والمصرية أكبر مما نجد من ارتباط بين بروفيل الحاجات النفسية للعينة القطرية والعينة الأمريكية.

(٣) درجة الارتباط بين بروفيل الحاجات النفسية للعينة القطرية، وبروفيل الحاجات النفسية للعينات الثلاث الأخرى العراقية والمصرية والأمريكية تبدأ كبيرة وتتناقص تدريجيا على أساس اختلاف هذه المجتمعات من حيث البداوة والحضارة.

(٤) تعكس الفروق فى الحاجات النفسية بين العينة القطرية والعينة الأمريكية حقيقة أساسية هى أن الفرد الأمريكى يهتم بنفسه وبالحياة الفردية بدرجة أكبر من الفرد القطرى الذى يهتم بالجماعة وبالآخرين.

وللتحقق من مدى صحة هذه الفروض تم اختيار العينات المستهدفة فى الدراسة من طلاب الجامعات على أساس من التكافؤ فى العمر والجنس والمستوى التعليمى والمكانة الاجتماعية وقد اختيرت العينة القطرية من طلاب كلية التربية وبلغ حجم العينة ٦٧ طالبا، فيما اختيرت العينة المصرية من طلاب كلية التربية بجامعة عين شمس وبلغ حجمها ١٤٤ طالبا. كما اختيرت العينة العراقية من طلاب كلية التربية بجامعة بغداد، بلغ حجمها ٩٤ طالبا. أما بيانات العينة الأمريكية فهى مستقاة من دراسة أجراها والتن توبن Walton Tobin على عينة من طلاب كلية التربية بجامعة واشنطن وهى عينة مكافئة للعينات العربية الثلاث (لم يذكر بالدراسة حجم العينة).

كما استخدم فى قياس الحاجات النفسية المقياس الذى وضعه آلن ادواردز Alen Edwards والمعروف بقائمة ادواردز للتفضيل الشخصى Edwards Personal Prefer-ence Schedual. وتتضمن القائمة خمس عشرة حاجة من الحاجات النفسية التى تناولها هنرى مورى وتتمثل فيما يلى:

(١) الإنجاز : Achievement.

(٢) الخضوع : Deference.

(٣) النظام : Order.

(٤) الاستعراض : Exhibition.

(٥) الاستقلال : Autonomy.

(٦) التواد : Affiliation.

(٧) التأمل الذاتى : Intraception.

(٨) المعاضدة : Succorence.

(٩) السيطرة : Dominance.

(١٠) لوم الذات : Abasement.

(١١) العطف : Urturance.

(١٢) التغيير : Change.

(١٣) التحمل : Endurance.

(١٤) الجنسية الغيرية : Hetrosexuality.

(١٥) العدوان : Aggression.

وتشير النتائج التى توصلت إليها الدراسة إلى تشابه كل من العينة القطرية والعينة المصرية فى أربع عشرة حاجة من الحاجات النفسية، ووجود فرق واحد دال فى الحاجة إلى النظام فى صالح العينة القطرية (م القطرية = ١٥,٠٣، م المصرية = ١٣,٣٧) ومعنى هذا أن العينة القطرية تعبر عن الحاجة إلى النظام بدرجة أكبر من العينة المصرية.

كما تشير النتائج إلى تشابه العينة القطرية مع العينة العراقية فى عشر حاجات بينما ظهرت فروق دالة فى خمس حاجات، وكانت هذه الفروق فى صالح العينة القطرية فى ثلاث حاجات هى: الحاجة إلى الاستقلال (م القطرية = ١٣,٤٥، م العراقية = ١٢,٢٤) والحاجة إلى العدوان (م القطرية = ١٥,٠٧، م العراقية = ١٣,٨٦)، والحاجة إلى السيطرة (م القطرية = ١٦,٧٠، م العراقية = ١٤,٦١) بينما كانت الفروق دالة فى صالح العينة العراقية فى حاجتين هما: الحاجة إلى المعاضدة (م القطرية = ١٠,٨٠، م العراقية = ١٣,٣٦) والحاجة إلى لوم الذات (م القطرية = ١٢,٩٦، م العراقية = ١٤,٣١).

أما فيما يتعلق بمدى التشابه بين العينة القطرية والعينة الأمريكية فقد تشابهت العينتين فى ست حاجات، بينما اختلفت فى تسع حاجات أى أن أوجه الاختلاف أكبر من أوجه التشابه. فقد تبين أن هناك فروقا دالة لصالح العينة القطرية فى الحاجة إلى النظام (م القطرية = ١٥,٠٣، م الأمريكية = ١١,٠٧)، والحاجة إلى السيطرة (م القطرية = ١٦,٧٠، م الأمريكية = ١٥,٥٠)، والحاجة إلى العطف (م القطرية = ١٦,٢٥، م الأمريكية = ١٤,٦١) والحاجة إلى التحمل (م القطرية = ١٦,٩٣، م الأمريكية = ١٣,٦٠)، والحاجة للعدوان (م القطرية = ١٥,٧٠، م الأمريكية = ١٢,٤٦).

كما أظهرت النتائج فى دراسة جابر عبد الحميد (١٩٧٨) فيما يتعلق بمدى الارتباط فى بنية الحاجات النفسية بين العينة القطرية والعينة المصرية أن معامل الارتباط ٠,٩٣، بينما بلغ معامل الارتباط مع العينة العراقية ٠,٨٥، ومع العينة الأمريكية ٠,١١ مما يؤكد أن التشابه أكبر ما يكون فى بنية الحاجات النفسية بين العينة القطرية والعينة المصرية، ثم بين العينة القطرية والعينة العراقية بينما تنخفض درجة التشابه بين العينة القطرية والعينة الأمريكية.

وبالإضافة إلى هذه النتائج يمكن أن يستخلص أيضا من بيانات الدراسة نتيجتان لهما أهمية بالنسبة لمشكلة البحث الحالى وتعرضت لها الدراسة بصورة ضمنية، وتتمثل النتيجة الأولى فى مدى الأهمية النسبية للحاجات النفسية لدى العينة القطرية طبقا لترتيب متوسطات درجاتها، أما النتيجة الثانية فهى الحاجات النفسية التى تتميز بها العينة القطرية بشكل مطلق على العينات المصرية والعراقية والأمريكية. وفيما يتعلق بالأهمية النسبية للحاجات النفسية يوضح الجدول رقم (١) ترتيب هذه الحاجات فى ضوء متوسطات الدرجات التى حصلت عليها العينة القطرية فى كل حاجة من هذه الحاجات.

جدول (١)

الأهمية النسبية للحاجات النفسية لدى العينة القطرية

(فى دراسة جابر عبد الحميد، ١٩٧٨)

الحاجات	المتوسط	الترتيب	الحاجات	المتوسط	الترتيب
التحمل	١٦,٩٣	١	التأمل الذاتى	١٤,٠٠	٩
السيطرة	١٦,٧٠	٢	الاستقلال	١٣,٤٥	١٠
العطف	١٦,٢٥	٣	لوم الذات	١٢,٦٩	١١
الإنجاز	١٥,٩٠	٤	الخضوع	١٢,٥٠	١٢
العدوان	١٥,٧٠	٥	الجنسية الغيرية	١١,٠٠	١٣
النظام	١٥,٠٣	٦	المعاضدة	١٠,٨٠	١٤
التغيير	١٤,٨٥	٧	الاستعراض	١٠,٥٧	١٥
التواد	١٤,١٠	٨	—	—	—

أما فيما يتعلق بالحاجات النفسية التى تميز القطريون بارتفاع درجاتهم فيها بشكل مطلق عن درجات نظرائهم من المصريين والعراقيين والأمريكيين فهى:

(١) الحاجة إلى النظام.

(٢) الحاجة إلى الاستقلال.

(٣) الحاجة إلى العدوان

كما تميز القطريون أيضا بانخفاض درجتهم بشكل مطلق عن نظرائهم المصريين والعراقيين والأمريكيين فى الحاجة إلى الجنسية الغيرية.

ملامح التغير فى المجتمع القطرى خلال عشرين عاما (١٩٧٧ - ١٩٩٧) :

ظل المجتمع القطرى ولفترة طويلة من الزمن مجتمعا تقليديا تسوده حياة بسيطة لا تشوبها تعقيدات الحضارة الحديثة، ويمارس الناس حرفا تقليدية مثل الرعى وصيد الأسماك، واستخراج اللؤلؤ، والقليل منهم من يعرف القراءة والكتابة، وتميزت العلاقات بينهم بالبساطة والتعاون والتمسك بقيم الدين الإسلامى فى التعامل والسلوك.

كما كانت الأسرة الممتدة هى النمط الشائع للأسرة، وتميزت بقوة التماسك والترابط بين أفرادها والتعاون والاحترام المتبادل بينهم وتؤكد جهينة العيسى (١٩٨٢) بأن حياة الفرد وحريته وشخصيته امتزجت بالطابع العام للأسرة، فقيمة الفرد يستمدها من قيمة أسرته وهى التى تحدد له نماذج سلوكه وتعين له المسموحات والممنوعات، وتحدد له القوالب التى يسير عليها.

وبعد اكتشاف النفط والانتفاع بعائداته فى حقبة الأربعينات مر المجتمع القطرى بتغيرات أساسية فى مجالات مختلفة، وبدأت نظم الحياة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية فى التطور، وحل استخراج البترول وتكريره وتصديره محل الكثير من الأعمال التقليدية، ونمت مجتمعات صناعية جديدة، وتبع ذلك تغيير فى تقسيم العمل أدى إلى ظهور النظم الإدارية الحديثة مما أدى إلى ظهور تغيرات اجتماعية أساسية كظهور الوافدين من خارج البلاد للعمل فى قطر بصفة دائمة أو مؤقتة، كما

انتشر التعليم العام، وبدأ الشباب فى السفر للخارج لتلقى العلم ودخلت المجتمع وسائل التكنولوجيا ووسائل الاعلام الحديثة، وتقدمت سبل المواصلات وربط قطر بالعالم الخارجى.

وخلال الفترة من عام ١٩٧٧ - ١٩٩٧ شهد المجتمع القطرى تغيرا وتطورا سريعا شمل جميع جوانب الحياة، وتتمثل أهم ملامح هذا التغير والتطور فيما يلى:

(١) قيام الدولة بعملية تنمية اقتصادية نشطة تمثلت فى بناء قاعدة إنتاجية وصناعية تمثل ركيزة للدخل القومى إلى جانب البترول، فأخذت فى التوسع فى الصناعات الغذائية، والصناعات البتروكيماوية، وصناعة الأسمنت، والحديد والصلب والأسمدة الكيماوية.

(٢) التوسع فى إنشاء مدارس التعليم العام وتطور أعداد الطلاب والمعلمين وإنشاء كلية التربية، ثم جامعة قطر، وإتاحة فرصة التعليم للمرأة سواء فى التعليم العام أو الجامعى، وظهور أدوار جديدة لها. والتوسع فى إرسال البعثات للخارج.

(٣) انتشار وسائل الإعلام الحديثة من صحافة وإذاعة وتليفزيون، وإنشاء مسرح وطنى والاهتمام بعقد المؤتمرات والندوات الثقافية والدينية، وإنشاء المكتبات العامة.

(٤) إنشاء مستشفيات حديثة، ومراكز صحية وانتشار الوعى الصحى، ونقص عدد الوفيات.

(٥) زيادة أعداد الوافدين من جميع الجنسيات زيادة كبيرة للعمل بصفة دائمة أو مؤقتة والاتجاه لإحلال العمالة الوطنية من سكان البلاد محل الوافدين.

(٦) تغير نمط الأسرة القطرية من النمط الممتد إلى النمط النووى.

(٧) إرساء قواعد التنظيم متمثلا فى الوزارات والدوائر الحكومية، ومجلس الشورى.

(٨) استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة.

(٩) استخدام وسائل الاتصال الحديثة.

(١٠) زيادة الاهتمام بالأنشطة الرياضية والاجتماعية والثقافية للشباب بإنشاء مؤسسة عامة تختص برعايتهم (الهيئة العامة للشباب والرياضة).

(١١) الانفتاح على العالم الخارجى سواء بالسفر والرحلات أو استقبال قنوات التليفزيون الفضائية.

(١٢) الاهتمام بالبحث العلمى بإنشاء مراكز متخصصة للبحوث فى إطار جامعة قطر.

تلك هى أهم ملامح التغير فى المجتمع القطرى خلال العشرين عاما الماضية. وهى ملامح توضح أننا أمام مجتمع تغيرت ظروفه المادية والاجتماعية والثقافية، ولذا لنا أن نفترض ونتوقع أن تتغير بعض نماذج السلوك فيه، كما تتغير أيضا حاجات أفراده النفسية.

البحوث والدراسات السابقة :

حول التغير فى بعض الجوانب النفسية للشخصية القطرية وعلاقته ببعض جوانب التغير فى المجتمع القطرى أجريت بعض الدراسات التى توضح هذه العلاقة. ففى بداية السبعينات بدأ التعليم الجامعى لأول مرة فى دولة قطر ممثلا فى إنشاء كلية للتربية، وحول أثر هذا النوع من التعليم على بعض متغيرات الشخصية القطرية قامت صفاء الأعسر (١٩٧٨) بإجراء دراسة استهدفت التعرف على أثر البيئة التربوية الجامعية فى تخفيض درجة الجمود Rigidity لدى الطالبات القطريات، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من ٨٣ طالبة قطرية من الطالبات المستجدات بالكلية بالفصل الدراسى الأول عام ١٩٧٣، واستخدم فى قياس درجة الجمود مقياس الجمود من إعداد الباحثة ويتضمن ثلاثة أبعاد هى:

- الالتزام بنظام ثابت فى نواحى الحياة.
- التقيد الشديد بالتقاليد.
- صعوبة التنازل عن الأفكار السابقة.

ويضم المقياس إلى جانب الأبعاد الثلاثة اختبار جف Gough للجمود وهو أحد اختبارات كاليفورنيا للشخصية.

وقد تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول عام ١٩٧٣ وبعد مرور أربع سنوات دراسية تم تطبيق المقياس مرة أخرى على نفس العينة أي في الفصل الدراسي الثامن عام ١٩٧٧.

وتشير نتائج الدراسة إلى انخفاض ذي دلالة إحصائية في درجة الجمود مما يؤكد حدوث تغيير في استجابات الطالبات من حيث شدة الاستجابة فقد تغيرت الاستجابات من الرفض الشديد أو القبول الشديد إلى الاتجاه الأقل تطرفا مما يشير إلى تحول في الشخصية في اتجاه المرونة. وترى الباحثة أن البيئة التربوية الجامعية بما تتيحه من فرص للنمو العلمي والاجتماعي والشخصي كان له أثره في تخفيض درجة الجمود لدى الطالبات القطريات.

وفي ضوء ظروف التغير الاقتصادي والاجتماعي التي يمر بها المجتمع القطري قامت صفاء الأعسر (١٩٧٨) بدراسة استطلاعية مقارنة لاتجاهات عينة من الأمهات القطريات نحو مواقف التنشئة الاجتماعية، وتركز اهتمام الدراسة على دراسة مدى التغير في اتجاهات الأمهات القطريات نحو أبنائهن من الجنسين في مواقف التنشئة الاجتماعية على مدى عشرين عاما وهي فترة تقريبية تعبر عن المرحلة التي سبقت التغيرات الحديثة في المجتمع القطري. وقد تحددت **أهداف الدراسة** فيما يلي :

أولا : وصف وتقرير الاتجاهات السائدة في التنشئة الاجتماعية بالنسبة لأمهات مضى على زواجهن ٦ سنوات في المتوسط.

ثانيا : وصف وتقرير الاتجاهات السائدة في التنشئة الاجتماعية بالنسبة لأمهات مضى على زواجهن من عشرين إلى خمسة وعشرين عاما، والمقارنة بينها وبين اتجاهات أمهات مضى على زواجهن من ٦ - ٨ سنوات.

وتشير نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات الأمهات في مواقف التنشئة الاجتماعية فيما مضى (٢٠ - ٢٥ سنة مضت) وبين اتجاهات الأمهات في الأسر الحديثة (من ٦ - ٨ سنوات). كما تشير النتائج إلى أن اتجاه التغير كان نحو السواء فجميع المقاييس التي حدث فيها تغير تشير أنه تغير بالنقصان أي أن الأم في الأسرة الحديثة لم تعد تمارس الاتجاهات اللاسوية في مواقف التنشئة الاجتماعية بنفس التكرار الذي كانت تمارسه الأم في الأسرة القديمة.

ومن جوانب التغير الهامة في المجتمع القطري انتشار التعليم الحديث سواء التعليم العام أو الجامعي، وقد حاول بعض الباحثين دراسة علاقة التعليم بالقيم ومن الدراسات الهامة في هذا المجال تلك الدراسة التي أجراها جابر عبد الحميد ومحمود عمر (١٩٨٩) عن التعليم وتغير القيم في قطر خلال عشر سنوات من ١٩٧٧ - ١٩٨٧. وقد استهدفت الدراسة في القسم الأول منها رصد التغير في قيم الطلاب والطالبات عبر مراحل التعليم الإعدادي والثانوي والجامعي. كما ركزت الدراسة على القيم التقليدية والقيم العصرية كما تقاس بمقياس القيم الفارق، ومعرفة ما يمكن أن يؤدي إليه التقدم عبر مراحل التعليم من تغير في اتجاه القيم التقليدية أو نحو القيم العصرية. كما قام الباحثان بمقارنة النتائج التي توصلت إليها الدراسة بنتائج دراسة سابقة لسليمان الخضري منذ عشر سنوات عام ١٩٧٧.

وتشير النتائج إلى حدوث تغير نسبي في القيم مع الاستمرار في التعليم، ويتجه هذا التغير نحو القيم العصرية باستثناء قيم التشدد في الخلق والدين التي أصبح التمسك بها أكثر تشددا. في حين كانت دراسة سليمان الخضري تشير إلى أن اتجاه التغير كان نحو التمسك بالقيم التقليدية باستثناء قيم استقلال الذات التي لم يحدث بها تغير يذكر مع الاستمرار في التعليم.

أما القسم الثاني من الدراسة فقد استهدف معرفة القدر الذي تتغير به قيم الطالبات أثناء التعليم بالجامعة، واتجاه

هذا التغير، وأسفرت نتائج هذا القسم عن عدم وجود فروق بين الطالبات القطريات وغير القطريات فى القيم الأربع المقاسة وهى أخلاقيات النجاح فى العمل مقابل الاستمتاع بالصحبة، والاهتمام بالمستقبل مقابل الاستمتاع بالحاضر، واستقلال الذات مقابل مسايرة الآخرين، والتشدد فى الخلق والدين مقابل. كذلك لم يظهر تأثير التقدم فى التعليم الجامعى على هذه القيم سواء كن من القطريات أو غير القطريات.

فروض الدراسة :

استهدفت الدراسة التعرف على بنية الحاجات النفسية لدى الذكور القطريين من طلاب كلية التربية بجامعة قطر، وهل حدث تغير فى هذه البنية خلال العشرين عاما الماضية نتيجة ما حدث من تغيرات فى مختلف جوانب الحياة فى المجتمع القطرى؟

وإذا كان لنا أن نتوقع حدوث تغير فى بنية الحاجات النفسية لدى الذكور القطريين من طلاب كلية التربية بجامعة قطر فى ضوء التغيرات التى حدثت فى المجتمع القطرى التى تم عرض أهم ملامحها فليس لنا أن نعزو التغير فى بنية الحاجات النفسية إلى سبب أو عامل واحد من عوامل التغير فى المجتمع القطرى، إذ أنه من الصعب إن لم يكن من المستحيل أن نعزل عاملا واحدا يمكن أن نرجع إليه التغير فى الحاجات النفسية وذلك نتيجة التأثير والتفاعل المتبادل والمستمر بين عدد كبير من عوامل التغير تحتاج إلى دراسات خاصة لدراسة علاقتها بالتغير فى الحاجات النفسية، وهو ما أشارت إليه البحوث والدراسات السابقة حيث تبين أثر بعض عوامل التغير فى المجتمع القطرى فى تغير بعض جوانب السلوك لدى القطريين مثلما تبين فى دراسة صفاء الأعسر (١٩٧٨) من أن البيئة التربوية الجامعية بما تتضمن من عوامل الإثراء الفكرى والتنمية العامة للشخصية أدت إلى خفض درجة الجمود لدى طالبات الجامعة وما تبين فى دراستها أيضا من التغير فى اتجاهات الأمهات القطريات نحو مواقف التنشئة الاجتماعية. وكما تبين أيضا فى دراسة جابر عبد الحميد ومحمود عمر (١٩٨٩) من أثر التعليم فى تغير القيم.

ومن هذا المنطلق وفى ضوء نتائج الدراسات السابقة فالاحتمال قائم فى حدوث تغير فى بنية الحاجات النفسية لدى الذكور القطريين من طلاب كلية التربية بجامعة قطر خلال العشرين عاما الماضية فى ضوء التغيرات التى حدثت فى جميع جوانب التغير فى المجتمع القطرى.

من ناحية أخرى تؤكد دراسة صفاء الأعسر (١٩٧٨) أنه إذا كان مفهوم التغير مفهوماً متعدد الجوانب فإن تحديد مفهوم التغير الذى نقصده فى هذه الدراسة له أهميته ويقصد بهذا المفهوم فى الدراسة الحالية التغير الحادث فى استجابة الفرد أو مجموعة من الأفراد على أحد المقاييس الموضوعية إذا ما أعيد الإجراء على نفس العينة أو عينة يفترض الباحث بناء على أسس علمية أنها مشابهة أو متكافئة مع العينة الأولى.

وفى ضوء ماسبق ولدراسة الاحتمال القائم فى حدوث تغير فى بنية الحاجات النفسية لدى الذكور القطريين من طلاب كلية التربية بجامعة قطر خلال العشرين عاما الماضية يطرح الباحث الفروض الآتية :

(١) توجد فروق دالة إحصائيا فى بنية الحاجات النفسية بين الذكور القطريين من طلاب كلية التربية بجامعة قطر عام ١٩٧٧، والذكور القطريين من طلاب كلية التربية بجامعة قطر عام ١٩٩٧.

(٢) تختلف الأهمية النسبية للحاجات النفسية لدى الذكور القطريين من طلاب كلية التربية بجامعة قطر عام ١٩٩٧ عن الأهمية النسبية لهذه الحاجات لدى الذكور القطريين من طلاب كلية التربية بجامعة قطر عام ١٩٧٧.

(٣) يوجد تشابه إلى حد كبير بين بنية الحاجات النفسية للذكور القطريين من طلاب كلية التربية بجامعة

قطر عام ١٩٩٧، وبنية الحاجات النفسية للذكور القطريين من طلاب كلية التربية بجامعة قطر عام ١٩٧٧.

متغيرات الدراسة :

تناولت الدراسة الحاجات النفسية الظاهرة التي حددها هنري موري، وهي نفس الحاجات النفسية لدى الذكور القطريين التي تناولها جابر عبد الحميد بالدراسة عام ١٩٧٧ وتتمثل هذه الحاجات فيما يلي :

(١) الإنجاز : Achievement.

أن ينجز الفرد الأعمال ذات الأهمية وأن يبذل أقصى جهد فيما يقوم به من عمل وأن يقدر على عمل الأشياء على نحو أفضل من الآخرين.

(٢) الخضوع : Deference

أن يخضع لقيادة الآخرين ويتقبل أحكامهم ومقترحاتهم.

(٣) النظام : Order

أن يرتب الفرد عمله وحياته الشخصية.

(٤) الاستعراض : Exhibition

أن يتكلم ببراعة ليحدث أثرا حسنا عند الآخرين وليكون مركز انتباههم.

(٥) الاستقلال : Autonomy

أن يعمل دون اعتبار لآراء الآخرين.

(٦) التواد : Affiliation.

أن يكون صداقات قوية كثيرة وأن يشارك الآخرين في الخبرة.

(٧) التأمل الذاتي : Intraception

أن يلاحظ سلوكه ويحلله كما يلاحظ سلوك الآخرين ويحلله.

(٨) المعاضدة : Succorence

أن يحصل على تشجيع الآخرين ومشاركتهم الوجدانية عندما يتعرض لاكتئاب أو لإيذاء.

(٩) السيطرة : Dominance

أن يقود ويتخذ القرارات ويؤثر في الآخرين ويوجههم.

(١٠) لوم الذات : Abasement

أن يتقبل اللوم عندما تسوء الأمور وأن يشعر بالإثم عندما يخطئ.

(١١) العطف : Urturance

أن يكرم الآخرين عندما يقعون في مشكلة ويشاركهم وجدانيا.

(١٢) التغيير : Change

أن يبحث عن خبرات جديدة ومعارف جديدة.

(١٣) التحمل : Endurance

أن يستمر في العمل حتى ينجزه ويتمه.

(١٤) الجنسية الغيرية : Hetrosexuality

أن يميل إلى أفراد من الجنس الآخر وأن يهتم بموضوع الجنس.

(١٥) العدوان : Aggression

أن يظهر الغضب وينتقد الآخرين علنا.

منهج الدراسة وإجراءاتها :

للتحقق من صحة فروض الدراسة تمت المقارنة بين بنية الحاجات النفسية لدى الذكور القطريين من طلاب كلية التربية بجامعة قطر والتي توصلت إليها دراسة جابر عبد الحميد ١٩٧٧، وبنية الحاجات النفسية لدى الذكور القطريين من طلاب كلية التربية بجامعة قطر عام ١٩٩٧، ودراسة ما حدث فيها من تغير بعد مرور عشرين

عاما على إجراء دراسة جابر عبد الحميد. ولتحديد بنية الحاجات النفسية لدى الذكور القطريين من طلاب كلية التربية بجامعة قطر عام ١٩٩٧ تم اتخاذ الإجراءات الآتية:

(١) تحديد متغيرات الدراسة :

لإمكان إجراء المقارنة على أساس موضوعى تم اختيار نفس الحاجات النفسية التى تناولها جابر عبد الحميد فى دراسته عام ١٩٧٧، ونفس الأداة التى استخدمت فى قياسها.

(٢) تحديد عينة الدراسة :

تم اختيار عينة مكافئة للعينة التى أجرى عليها جابر عبد الحميد دراسته عام ١٩٧٧ على أساس الجنس، والجنسية، والعمر، ومستوى التعليم، ونوعية التعليم، فمن ناحية الجنس والجنسية تم اختيار أفراد العينة من الذكور القطريين ومن ناحية العمر بلغ متوسط عمر العينة ٢٢,٢٥ سنة، بانحراف معيارى مقداره ١,٥٦. ويتكافأ متوسط هذا العمر مع متوسط عمر عينة ١٩٧٧، والذى بلغ ٢٢,٥٤ سنة بانحراف معيارى قدره ١,٦٢.

أما من ناحية مستوى التعليم فقد تم اختيار جميع أفراد العينة من طلاب جامعة قطر من الفصلين الدراسيين السادس والسابع وهما نفسا الفصلين الدراسيين اللذين وقعت فيهما عينة عام ١٩٧٧ كما تم اختيار جميع أفراد العينة من طلاب كلية التربية، وهى نفس الكلية التى تم منها اختيار عينة ١٩٧٧. وقد بلغ حجم العينة ٨٥ طالباً، فى حين كان حجم عينة ١٩٧٧ (٦٧) طالبا.

(٣) أداة جمع بيانات الدراسة :

استخدم الباحث قائمة التفضيل الشخصى والتى وضعها فى الأصل آلن ادواردز ونقلها للعربية جابر عبد الحميد. وتشتمل القائمة على خمس عشرة حاجة نفسية هى كما يلى :

الإنجاز - الخضوع - النظام - الاستعراض - الاستقلال - التواد - التأمل الذاتى - المعاضدة - السيطرة - لوم الذات - العطف - التغيير - التحمل - الجنسية الغيرية - العدوان. وقد سبق تعريف هذه الحاجات عند عرض متغيرات الدراسة.

ويتكون المقياس من ٢٢٥ زوجا من العبارات وعلى المجيب أن يختار عبارة من كل زوج لأنها تنطبق على شخصيته أكثر من الأخرى. وقد عمد ادواردز واضع المقياس إلى إنقاص تأثير الاستحسان الاجتماعى فى الإجابة وذلك بوضع عبارتين متساويتين من حيث الاستحسان فى كل عنصر من عناصر المقياس وبحيث يكون اختيار إحداهما دون الأخرى ناتجا عن صدقها فى التعبير عن الشخصية وليس لاستحسانها اجتماعيا. وتبين الدرجة المرتفعة فى أى مقياس فرعى من المقاييس الخمسة عشر أن الشخص يميل إلى اختيار النشاطات المرتبطة بتلك الحاجة ويفضلها على النشاطات الأخرى التى تعكس الحاجات الأخرى.

صدق المقياس :

أجريت دراسات حسب فيها معامل الارتباط بين تقديرات الذات وتقدير الزملاء فى المتغيرات التى يقيسها الاختبار كما حسب معامل الارتباط بين متغيرات هذا المقياس والمتغيرات التى تقيسها مقاييس متصلة به نظريا كمقياس القلق لتايلر ويشير فى هذه الدراسات إلى أن صدق الاختبار لا بأس به.

كما أجريت عدة دراسات عربية ومقارنة تدعم صدق هذه الأداة أشار إليها جابر عبد الحميد (١٩٧٣) فى كراسة تعليمات التفضيل الشخصى منها دراسة جابر عبد الحميد (١٩٦٩) بعنوان دراسة مقارنة للشخصية المصرية والشخصية العراقية والتى أسفرت عن نتائج تتناسب مع فروض مسبقة اشتقت من نظرية عن البداوة والحضارة قدمها الدكتور على الوردى أستاذ علم الاجتماع بجامعة بغداد. ودراسة أخرى لجابر عبد الحميد (١٩٧٢) بعنوان العلاقة بين تقبل الذات والتوافق النفسى.

ثبات المقياس :

ثبات مقاييس الاختبار فى النسخة العربية محسوبا بطريقة التجزئة النصفية للمتغيرات الخمسة عشر وذلك على عينة عددها ١٤٤ طالبا من طلاب كلية المعلمين بالقاهرة فقد تبين أنه يتراوح بين ٠,٣٤ ، ٠,٧٧ بوسيط مقداره ٠,٥٥ وهو ثبات لا بأس به نظرا لقصر كل مقياس مفرد إذ يتكون من ٢٨ فقرة أو عنصرا.

(٤) جمع بيانات الدراسة :

لجمع بيانات الدراسة تم تطبيق أداة الدراسة على العينة المستهدفة خلال العام الجامعى ١٩٩٥/١٩٩٦ بطريقة جمعية فى ظروف شبه موحدة داخل الجامعة، كما تم استبعاد المقاييس التى لم تستكمل الإجابة عليها.

(٥) المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة :

تم تحليل بيانات الدراسة على الحاسب الآلى باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية :

- المتوسط الحسابى
- اختبار (ت)
- الانحراف المعيارى
- معامل ارتباط الرتب.

نتائج الدراسة :

أولا : التحقق من صحة الفرض الأول للدراسة:

ينص الفرض الأول من فروض الدراسة على وجود فروق دالة إحصائيا فى بنية الحاجات النفسية بين الذكور القطريين من طلاب كلية التربية بالجامعة عام ١٩٧٧ والذكور القطريين من طلاب كلية التربية بالجامعة عام ١٩٩٧.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق باستخدام اختبار (ت) بين متوسطات درجات الحاجات النفسية لعينة الدراسة (١٩٩٧) ومتوسطات درجات الحاجات النفسية لعينة عام (١٩٧٧) . ويبين الجدول رقم (٢) النتائج التى تم التوصل إليها.

جدول (٢)

دلالة الفروق فى الحاجات النفسية بين الذكور القطريين عام ١٩٧٧ ، والذكور القطريين عام ١٩٩٧

الحاجات النفسية	دراسة ١٩٧٧		دراسة ١٩٩٧		قيمة ت
	م	ع	م	ع	
الإنجاز	١٥,٩٠	٣,٠٧	١٤,٢٥	٣,٠٤	٣,٨٤**
الخضوع	١٢,٥٠	٣,٣٠	١٢,٣٨	٣,٦٦	٠,٢٤
النظام	١٥,٠٣	٤,٩٨	١٤,٧١	٤,٧٦	٠,٤٦
الاستعراض	١٠,٥٧	٤,٥١	١١,٥٦	٣,٩٨	١,٦٥*
الاستقلال	١٣,٤٥	٣,٢٨	١٢,٠٩	٣,٧٩	٢,٦٧**
التواد	١٤,١٠	٤,٠٦	١٤,٥٨	٤,١٩	٤,٠٦
التأمل الذاتى	١٤,٠٠	٤,٥٣	١٣,٨٤	٣,٧١	٠,٢٨
المعاضدة	١٠,٨٠	٣,٩٨	١٢,٥٢	٤,٨٢	٢,٧٣**
السيطرة	١٦,٧٠	٤,١١	١٤,٩٨	٤,٤٧	٢,٧٧**
لوم الذات	١٢,٦٩	٤,٢٣	١٦,٠١	٣,٧٧	٥,٨٢**
العطف	١٦,٢٥	٤,٢٠	١٧,٧٣	٣,٨٩	٢,٦٠**
التغيير	١٤,٨٥	٣,٨٧	١٥,١٣	٤,٠٦	٠,٤٩
التحمل	١٦,٩٣	٣,٩١	١٧,٣٢	٤,٨٤	٠,٦٢
الجنسية الغيرية	١١,٠٠	٨,٠٠	٨,٦١	٧,٤٨	٢,١٧*
العدوان	١٥,٠٧	٣,٨١	١٤,٢٨	٤,١٦	١,٣٩

** دالة عند مستوى ٠,٠١

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

ويتبين من الجدول (٢) وجود ثمانية فروق دالة فى الحاجات النفسية بين الذكور القطريين عام ١٩٧٧، والذكور القطريين عام ١٩٩٧، أى فى حوالى أكثر من نصف عدد الحاجات التى تناولتها الدراسة بقليل، وهو ما يؤكد صحة الفرض الأول من فروض الدراسة.

وقد جاءت هذه الفروق فى صالح الذكور القطريين عام ١٩٧٧ فى كل من الحاجات النفسية الأربعة الآتية:

(١) الحاجة إلى الإنجاز

(٢) الحاجة إلى الاستقلال

(٣) الحاجة إلى السيطرة

(٤) الحاجة إلى الجنسية الغيرية

بما يعنى أن درجة الذكوز القطريين قد انخفضت بالنسبة لهذه الحاجات الأربع فى عام ١٩٩٧أما الفروق الأربعة الأخرى فقد جاءت فى صالح الذكور القطريين عام ١٩٩٧ بالنسبة للحاجات النفسية الآتية:

(١) الحاجة إلى الاستعراض.

(٢) الحاجة إلى المعاضدة.

(٣) الحاجة إلى لوم الذات.

(٤) الحاجة إلى العطف.

بما يعنى أن درجة الذكور القطريين قد ارتفعت بالنسية لهده الحاجات الأربع فى عام ١٩٩٧.

ثانيا : التحقق من صحة الفرض الثانى من فروض الدراسة :

وينص هذا الفرض على أن الأهمية النسبية للحاجات النفسية لدى الذكور القطريين عام ١٩٩٧ تختلف عن الأهمية النسبية للحاجات النفسية لدى الذكور القطريين عام ١٩٧٧.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم ترتيب الحاجات النفسية فى ضوء متوسطات درجاتها لدى الذكور القطريين عام ١٩٧٧، والذكور القطريين عام ١٩٩٧. ويبين الجدول رقم (٣) ما تم التوصل إليه من نتائج.

جدول (٣)

ترتيب أهمية الحاجات النفسية لدى الذكور القطريين عام ١٩٧٧، والذكور القطريين عام ١٩٩٧

الحاجات النفسية	الأهمية عام ١٩٧٧		الأهمية عام ١٩٩٧	
	المتوسط	الترتيب	المتوسط	الترتيب
التحمل	٢	١٦,٩٣	١٧,٣٢	٢
السيطرة	٥	١٦,٧٠	١٤,٩٨	٥
العطف	١	١٦,٢٥	١٧,٧٣	١
الإنجاز	٩	١٥,٩٠	١٤,٢٥	٩
العدوان	٨	١٥,٧٠	١٤,٢٨	٨
النظام	٦	١٥,٠٣	١٤,٧١	٦
التغيير	٤	١٤,٨٥	١٥,١٣	٤
التواد	٧	١٤,١٠	١٤,٥٨	٧
التأمل الذاتى	١٠	١٤,٠٠	١٣,٨٤	١٠
الاستقلال	١٣	١٣,٤٥	١٢,٠٩	١٣
لوم الذات	٣	١٢,٦٩	١٦,٠١	٣
الخضوع	١٢	١٢,٥٠	١٢,٣٨	١٢
الجنسية الغيرية	١٥	١١,٠٠	٨,٦١	١٥
المعاضدة	١١	١٠,٨٠	١٢,٥٢	١١
الاستعراض	١٤	١٠,٥٧	١١,٥٦	١٤

ويتبين من الجدول (٣) أن الأهمية النسبية للحاجات النفسية لدى الذكور القطريين عام ١٩٩٧ اختلفت عن الأهمية النسبية لهذه الحاجات عام ١٩٧٧، وقد ظهر هذا الاختلاف فى جميع الحاجات النفسية باستثناء الحاجة إلى النظام، والحاجة إلى الخضوع مما يؤكد صحة الفرض الثانى من فروض الدراسة.

كما تبين من الجدول أن الحاجات النفسية التى احتلت المقدمة فى الأهمية بالنسبة للذكور القطريين عام ١٩٧٧ مرتبة طبقا لأهميتها هى:

(١) الحاجة إلى التحمل.

(٢) الحاجة إلى السيطرة.

(٣) الحاجة إلى العطف.

(٤) الحاجة إلى الإنجاز.

(٥) الحاجة إلى العدوان.

أما بالنسبة للحاجات النفسية التى احتلت المقدمة لدى الذكور القطريين عام ١٩٩٧ مرتبة طبقا لأهميتها هى:

(١) الحاجة إلى العطف.

(٢) الحاجة إلى التحمل.

(٣) الحاجة إلى لوم الذات.

(٤) الحاجة إلى التغيير.

(٥) الحاجة إلى السيطرة.

أما الحاجات النفسية التى احتلت المؤخرة فى الأهمية بالنسبة للذكور القطريين عام ١٩٧٧ مرتبة طبقا لأهميتها فهى:

(١١) الحاجة إلى لوم الذات.

(١٢) الحاجة إلى الخضوع.

(١٣) الحاجة إلى الجنسية الغيرية.

(١٤) الحاجة إلى المعاضدة.

(١٥) الحاجة إلى الاستعراض.

كما احتلت الحاجات النفسية التالية المؤخرة فى الأهمية بالنسبة للذكور القطريين عام ١٩٩٧ مرتبة طبقا لأهميتها:

(١١) الحاجة إلى المعاضدة.

(١٢) الحاجة إلى الخضوع.

(١٣) الحاجة إلى الاستقلال.

(١٤) الحاجة إلى الاستعراض.

(١٥) الحاجة إلى الجنسية الغيرية.

ثالثا : التحقق من صحة الفرض الثالث من فروض الدراسة:

وينص هذا الفرض على وجود تشابه بين بنية الحاجات النفسية للذكور القطريين عام ١٩٧٧ وبنية الحاجات النفسية للذكور القطريين عام ١٩٩٧.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط الترتب بين ترتيب الأهمية النسبية للحاجات النفسية لدى الذكور القطريين عام ١٩٧٧، وترتيبها لدى الذكور القطريين عام ١٩٩٧، وقد بلغ معامل هذا الارتباط ٠,٧٤، وهو معامل دال عند مستوى ٠,٠١ وتؤكد هذه النتيجة صحة الفرض الثالث.

مناقشة وتفسير النتائج :

استهدفت الدراسة تعرف التغير فى بنية الحاجات النفسية لدى الذكور القطريين من طلاب الجامعة من خلال محاولة التحقق من صحة ثلاثة فروض طرحتها الدراسة، وقد تبين صحة هذه الفروض.

وفيما يتعلق بالفرضين الأول والثانى تبين وجود ثمانية فروق دالة فى بنية الحاجات النفسية بين الذكور القطريين من طلاب الجامعة عام ١٩٧٧، والذكور القطريين من طلاب الجامعة عام ١٩٩٧. وتشير هذه الفروق إلى أن الطلاب عام ١٩٩٧ قد انخفضت درجتهم فى الحاجة إلى الإنجاز، والحاجة إلى الاستقلال، والحاجة إلى السيطرة، والحاجة إلى الجنسية الغيرية بينما ارتفعت درجاتهم فى الحاجة إلى الاستعراض، والحاجة إلى

المعاضدة، والحاجة إلى لوم الذات والحاجة إلى العطف. كما تغير أيضا ترتيب الأهمية النسبية لجميع الحاجات النفسية باستثناء الحاجة إلى النظام والحاجة إلى الخضوع.

وهذا التغير فى هذه الحاجات يمكن تفسيره فى ضوء بعض التغيرات التى مر بها المجتمع القطرى خلال العشرين عاما الماضية، مع الإشارة إلى أن التغير فى هذه الحاجات من الصعب أن ننسبه إلى عامل واحد بل إلى مجموعة من العوامل الاجتماعية والاقتصادية والثقافية المتفاعلة والتى قد يبدو بعضها واضحا والبعض الآخر فى حاجة إلى دراسات للكشف عنه.

وفيما يتعلق بالحاجات النفسية التى انخفضت درجتها نسبيا لدى الطلاب عام ١٩٩٧ نجد انخفاضا فى درجة الحاجة إلى الإنجاز، كما تراجعت أهمية هذه الحاجة أيضا حيث احتلت موقعا متوسطا بين ترتيب الحاجات (الترتيب التاسع) بعد أن كانت تحتل موقعا متقدما لدى عينة ١٩٧٧ (الترتيب الرابع) ويمكن تفسير انخفاض درجة الحاجة إلى الإنجاز وتراجع أهميتها فى ضوء الوفرة المادية التى تميز بها المجتمع القطرى خلال العشرين عاما الماضية وإمكانية الحصول على دخل مادى مرتفع بسهولة دون بذل الجهد المناسب للحصول على هذا الدخل.بالإضافة إلى اتساع مجالات العمل أمام الشباب القطرى، وإمكانية الحصول على وظائف هامة فى المجتمع وسرعة الترقى فى هذه الوظائف بغض النظر عن مستوى الكفاءة المطلوبة لها، أو وجود منافسة حقيقية عليها.

كما نجد أيضا انخفاض فى درجة الحاجة إلى الاستقلال وتراجع فى ترتيب أهميتها من الترتيب العاشر عام ١٩٧٧ إلى الترتيب الثالث عشر عام ١٩٩٧. وربما يرجع هذا الانخفاض إلى ما حدث من تغير فى نمط الأسرة القطرية، وفى أساليب التنشئة الاجتماعية للأبناء. ففى خلال العشرين عاما الماضية تغير نمط الأسرة من الأسرة الممتدة إلى الأسرة النووية، وكان النمط الممتد يحتم إقامة الأبناء مع الوالدين بصورة دائمة حتى بعد زواجهم، واستمرار سلطة الوالدين على الأبناء فيما يتعلق بالكثير من شئون حياتهم، أما بعد تغير نمط الأسرة إلى النمط النووى فقد أدى ذلك إلى استقلال الأبناء بأسرهم وإلى مزيد من الحرية فى اتخاذ قراراتهم بعيدا عن سلطة الآباء كذلك حدث تغير فى أساليب التنشئة الاجتماعية - كما تبين فى دراسة صفاء الأعسر - فأصبحت أكثر سواء عن الأساليب السابقة خاصة فيما يتعلق بمنح الأبناء مزيداً من الحرية والاستقلالية فى حياتهم.

كذلك تبين انخفاض درجة الحاجة إلى السيطرة وتراجع ترتيب أهميتها إلى الترتيب الخامس عام ١٩٩٧ بعد أن كانت فى الترتيب الثانى عام ١٩٧٧. وربما يرجع ذلك إلى ارتفاع المستوى التعليمى والثقافى للأفراد نتيجة انتشار التعليم وبخاصة التعليم الجامعى، وكذلك انتشار وسائل الإعلام مما أدى إلى تغير نسبى فى كيفية التعامل مع الآخرين بأساليب أكثر حرية فى إبداء الرأى والحوار والمناقشة والإقناع بدلا من الأساليب التسلطية، مع ملاحظة أنه على الرغم من انخفاض الدرجة فى الحاجة إلى السيطرة وتراجع أهميتها النسبية إلا أنها لا تزال ضمن حاجات المقدمة.

ومن النتائج يتبين أيضا أن الحاجة إلى الجنسية الغيرية انخفضت درجتها بالنسبة للطلاب عام ١٩٩٧ وبدرجة كبيرة، كما تراجعت أهميتها النسبية من الترتيب الثالث عشر فى عام ١٩٧٧ إلى الترتيب الخامس عشر أو الأخير فى عام ١٩٩٧. ويمكن تفسير ذلك فى ضوء توفر الإمكانات المادية التى تتيح للشباب فرص الزواج فى سن مبكرة نسبيا.

أما فيما يتعلق بالحاجات النفسية التى ارتفعت درجتها نسبيا لدى الطلاب عام ١٩٩٧ نجد ارتفاعا فى درجة الحاجة إلى الاستعراض، وتقدم ترتيبها من حيث الأهمية من الترتيب الخامس عشر عام ١٩٧٧ إلى الترتيب الرابع عشر عام ١٩٩٧. وربما يرجع هذا الارتفاع النسبى فى درجة هذه الحاجة إلى ما طرأ على المجتمع من تغير فى جوانب الحياة الاجتماعية والثقافية بما فى ذلك من انتشار لوسائل الإعلام، واتساع دائرة الأنشطة الثقافية

والاجتماعية والعلمية وإقامة الندوات والمؤتمرات، وجميعها تتيح الفرص للفرد لاستعراض مهاراته وقدراته وجذب انتباه الآخرين إليه أو الشهرة فى المجتمع.

كذلك ارتفعت درجة الحاجة إلى المعاضدة وتقدمت أهميتها من الترتيب الرابع عشر عام ١٩٧٧ إلى الترتيب الحادى عشر عام ١٩٩٧ . وقد يرجع ذلك إلى أن طبيعة الحياة البسيطة فى الماضى والتى اتسمت بالترابط والمشاركة الوجدانية بين أفراد الأسرة، أو بين أفراد المجتمع بوجه عام قد تغيرت إلى حياة أكثر تعقيدا ومنافسة كما لم يعد الترابط موجود بنفس الصورة التى كان عليها فى الماضى مما أوجد الحاجة إلى مزيد من المعاضدة . كما ينطبق نفس التفسير على العطف حيث ازدادت الحاجة نتيجة تعقد الحياة إلى مشاركة الآخرين فى حل المشكلات التى قد يتعرض لها الفرد.

كما يتبين أيضا من النتائج أن درجة إلى لوم الذات قد ارتفعت ارتفاعا كبيرا وتقدمت أهميتها بشكل ملحوظ من الترتيب الحادى عشر عام ١٩٧٧ إلى الترتيب الثالث عام ١٩٩٧ وقد يرجع هذا التغير إلى الصراع القيمى بين القديم والجديد، والتعرض لمغريات فى الحياة لم تكن موجودة فى السابق، أو إلى التصادم بين العادات والتقاليد الراسخة وما طرأ على المجتمع من عادات وتقاليد جديدة، ومثل هذه الأوجه من التغير فى المجتمع تضع الفرد فى مواقف الصراع النفسى وتعرضه إلى لوم الذات بدرجة أكبر مما كان فى الماضى.

أما فيما يتعلق بالفرض الثالث فقد تبينت صحة هذا الفرض حول وجود تشابه فى بنية الحاجات النفسية لدى الطلاب عام ١٩٧٧ ، وبنية الحاجات النفسية لدى الطلاب عام ١٩٩٧ . ويمكن تفسير وجود هذا التشابه فى ضوء وحدة الثقافة لأنه على الرغم من حدوث تغير فى بنية الحاجات النفسية خلال العشرون عاما الماضية إلا أن هذا التغير لم يتم بمعزل عن ثقافة المجتمع الراسخة الجذور والتى تظل مميزة للمجتمع ومحددة لهويته مهما طرأ من تغير بعض جوانبه. ومن ثم كان من الطبيعى أن تتشابه بنية الحاجات النفسية فى كثير من جوانبها على الرغم من حدوث تغير فى جوانب أخرى بسبب وحدة ثقافة المجتمع.

المراجع العربية

١ – أمينة على الكاظم. (١٩٩٣). «التغير الاجتماعى والثقافى فى المجتمع القطرى». القاهرة: هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان.

٢ – جابر عبد الحميد (١٩٧٣). كراسة تعليمات مقياس التفضيل الشخصى. القاهرة: دار النهضة العربية.

٣ – جابر عبد الحميد جابر. (١٩٧٨). «دراسة مقارنة فى الشخصية القطرية والعراقية والمصرية والأمريكية» فى جابر عبد الحميد، سليمان الخضرى، دراسات نفسية فى الشخصية العربية. القاهر: عالم الكتب.

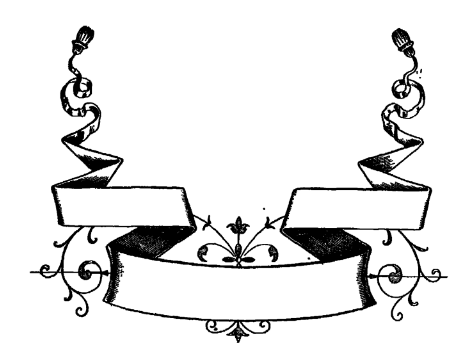
٤ – جابر عبد الحميد جابر، محمود أحمد عمر (١٩٨٩). التعليم وتغير القيم فى قطر خلال سنوات عشر (١٩٧٧ – ١٩٨٧). قطر: جامعة قطر، مركز البحوث التربوية (٢٦) ١٤٧ – ٢١٣.

٥ – جمال محمد الباكر (١٩٩٥). «الصداقة فى المجتمع القطرى وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية». الدوحة: إدارة الثقافة والفنون بوزارة الإعلام والثقافة.

٦ – جهينه سلطان العيسى (١٩٨٢). المجتمع القطرى. دراسة تحليلية لملامح التغير الاجتماعى المعاصر. قطر، جامعة قطر: الإنسانيات والعلوم الاجتماعية.

٧ – صفاء الأعسر (١٩٧٨). البيئة التربوية كمتغير فعال فى تخفيض درجة الجمود لدى عينة من الطالبات القطريات. دراسات سيكولوجية فى المجتمع القطرى. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٨ – صفاء الأعسر (١٩٧٨). دراسة استطلاعية مقارنة لاتجاهات عينة من الأمهات نحو مواقف التنشئة الاجتماعية فى المجتمع القطرى. دراسات سيكولوجية فى المجتمع القطرى. دراسات سيكولوجية فى المجتمع القطرى. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.



أثر التدريب أثناء الخدمة على كل من الأداء التدريسى والاتجاهات نحو مهنة التدريس

لدى شريحة من مدرسى العلوم بالحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسى

د. الجميل محمد عبدالسميع شعله
مدرس علم النفس - فرع تأهيل وإعداد المعلمين
وزارة الدفاع

د. نجوى نور الدين عبدالعزيز
مدرس المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة قناة السويس

مقدمة

إن زيادة فعالية التعليم تتوقف إلى درجة كبيرة على مستوى العاملين فى مجال التعليم وعلى مستوى أدائهم وشعورهم بمسئولياتهم، كما أن تحسين الموقف التعليمى يتطلب الوقوف على فعالية المعلمين، ومن ثم يعتبر المدرس جوهر العملية التعليمية وعمودها الفقرى، وقد تغيرت النظرة إليه فى الوقت الراهن حتى أصبح المحك الأساسى فى تقويمه يستند إلى قدرته على القيام بمسئولياته وقدرته على تحقيق الأهداف التربويه بجوانبها وأبعادها المختلفة فى ظل متغيرات العصر.

ومهما تحدثنا عن تطوير العملية التعليمية فإن المعلم الجيد يمثل فيها شرطا أساسيا، فقد تموت أحسن المناهج فى يد مدرس يفتقر إلى الأداء التدريسى الجيد، ومن ثم لا يستطيع تدريس هذا المنهج، والمنهج الردئ قد تعود إليه الحياة إذا ما وجد معلما جيدا ومن ثم يمكننا أن نقول أن المدرس الجيد يسهم فى نجاح العملية التعليمية وتحقيق الغرض منها فقد أكدت معظم الابحاث التربويةأن المعلم هو العامل الرئيسى وحجر الزاوية فى العملية التعليمية فمهما كان لدينا من أهداف وسياسات وخطط تربوية واضحة وإمكانات ووسائل فإن هذه الأهداف لن تتحقق إلا بوجود معلم كفء، حيث أن المعلم هو الذى يقوم بتوظيف جميع الامكانات المتاحة للوصول إلى الأهداف المرجوة، فهو الذى يخطط ويوجه عملية التدريس، كما أن التعلم يعتبر نتاجا مباشرا لما يتصف به المعلم من خلفية معرفية وخصائص ومهارات تدريسية فإذا كان المعلم يتميز بمهارات وأداءات تدريسية جيدة سيكون بلا شك قادرا على تحقيق نتاج متميز، فيرى كل من جون، سورنسون John & Sorenson أن ما يتوافر لدى المعلم من معارف ومعلومات ومهارات تدريسية تعتبر من أهم العوامل التى تؤثر على ناتج عملية التعلم (٢١: ٩٠٤).

ونجاح المعلم فى مهنته يتوقف إلى حد كبير على مدى قابليته لهذه المهنة وما لديه من اتجاهات ايجابية نحوها، فقد اثبتت الأبحاث والدراسات أن المعلم الناجح المنتج يتصف بعدة صفات منها رضاه عن مهنته، الذى يجعله يكون اتجاها ايجابيا نحو مهنة التدريس (١٣: ٧٥)

كما يتوقف هذا النجاح أيضا على مدى إلمام المعلم بكل جديد فى التربية حيث إن مفهوم التربية يتغير بتقدم وتطور العلوم فقديما كان المفهوم التقليدى للتربية والذى يركز على إكساب الفرد المعارف والمعلومات، وظهر بعده المفهوم الحديث للتربية والذى يركز على المهارات العملية ومهارات التفكير بالاضافة إلى إكتساب المعلومات والمعارف، وهذه الأيام ونحن على مشارف القرن الحادى والعشرين ظهر مفهوم آخر للتربية يركز على أهمية إعداد الفرد إعدادا يؤهله للتعلم مدى الحياة، وكل هذا يحتاج إلى معلم متطور بتطور مفهوم التربية، وهنا يثور تساؤل وهو: ما هى الوسائل التى يمكن من خلالها تطوير أداء المعلم حتى يمكنه القيام بدورة كمدرس فعال؟ وقد نكون على صواب إذا قلنا أن من أهم هذه الوسائل هى التدريب أثناء الخدمة، حيث إن الهدف الأساسى من التدريب أثناء الخدمة هو رفع مستوى المعلمين إلى أقصى حد ممكن حتى يمكنهم مواكبة التطور السريع فى هذه الأيام، فمن خلال التدريب يمكن إكساب المعلمين المعلومات والمهارات والاتجاهات الايجابية التى تساعدهم على القيام بأعباء وظفيتهم، ويأخذ بهذا النظام الدول المتقدمة (بريطانيا، امريكا، اليابان.... الخ)

وإذا كان التدريب أثناء الخدمة هاما وملحا فى الماضى فقد أصبح أكثر أهمية وأكثر الحاحا فى هذه الأيام، وخصوصا بعد الانفجار العلمى والمعرفى وظهور مفهوم العولمه والاتجاهات الحديثة فى التربية، ويؤيد ذلك تقرير جاك ديلور الذى أفرد له عنوان (التعلم ذلك الكنز المكنون) والذى من أهم محتوياته فصل بعنوان التعلم مدى الحياة، وإذا كان التعلم مدى الحياة هام لجميع الأفراد فهو أكثر أهمية بالنسبة للمعلمين، فهم الذين يهيئون ويعدون الأفراد للتعلم مدى الحياة من خلال تنمية تفكيرهم واكسابهم المهارات اللازمة لذلك، ولا يمكن تحقيق ذلك إلا من خلال التدريب المستمر للمعلمين أثناء الخدمة، ولكى يؤتى التدريب الثمرة المرجوة منه ينبغى أن يستجيب للمطالب التى يفرضها تقدم العصر وتحديث التربية، ومن ثم يثور تساؤل آخر وهو: هل كل برنامج تدريبى يؤدى إلى تحسن فى الآداء التدريسى وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس؟ ولا يمكن الإجابة عن هذا التساؤل إلا من خلال نتائج هذا البحث.

لذا يهدف هذا البحث إلى الكشف عن العلاقة بين التدريب أثناء الخدمة وكل من الأداء التدريسى والاتجاهات نحو مهنة التدريس.

أهداف البحث:

١ - إعداد بطاقة ملاحظة تتضمن الأداءات التدريسية الجيدة التى ينبغى أن يمارسها معلم العلوم بالحلقة الثانية من مرحلة التعليم الاساسى.

٢ - التعرف على مدى قدرة معلم العلوم بالحلقة الثانية من مرحلة التعليم الاساسى على أداء هذه الأداءات أثناء الموقف التدريسى.

٣ - الكشف عن العلاقة بين التدريب أثناء الخدمة واتقان هذه الأداءات وتأديتها بمهارة.

٤ - الكشف عن الاتجاهات نحو مهنة التدريس لدى مدرسى العلوم بالحلقة الثانية من مرحلة التعليم الاساسى.

٥ - الكشف عن العلاقة بين التدريب أثناء الخدمة - والاتجاهات نحو مهنة التدريس لدى مدرسى العلوم بالحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسى.

٦ - إعداد مقياس للاتجاهات نحو مهنة التدريس.

أهمية البحث:

أ - الأهمية التطبيقية

قد يفيد هذا البحث المسئولين عن التعليم فى تقويم برامج التدريب أثناء الخدمة وتطويرها بما يتناسب ومتطلبات العصر وبما يؤدى إلى تحقيق الغرض المنشود إلى أقصى درجة ممكنة.

ب - الأهمية العلمية:

وتتمثل فى إضافة أداتين هما بطاقة ملاحظة للأداءات التدريسية، مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس.

تساؤلات البحث:

س١ : ما هى الاداءات التدريسية التى ينبغى أن يمارسها معلم العلوم بالحلقة الثانية من مرحلة التعليم الاساسى؟

س٢ : ما مدى اتقان معلم العلوم بالحلقة الثانية من مرحلة التعليم الاساسى لهذه الاداءات؟

س٣ : ما مدى إسهام البعثات الخارجية للمعلمين فى رفع مستوى المعلمين المبعوثين بالنسبة للاداءات، التدريسية والاتجاهات نحو مهنة التدريس؟

س٤ : ما مدى إسهام التدريب بالداخل فى رفع مستوى الآداء التدريسى والاتجاهات نحو مهنة التدريس للمعلمين المتدربين؟

س٥ : ما مدى إتقان المعلمين حديثى التخرج لهذه الاداءات؟

س٦ : هل يمكن إعداد بطاقة ملاحظة لقياس الأداء التدريسى لدى معلوم العلوم بالحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسى فى ضوء الاتجاهات الحديثة للتربية (تنمية مهارات التفكير، التعلم ممن أجل الإتقان).

الإطار النظرى:

أولا: التدريب أثناء الخدمة وأهميته:

إن الهدف من التدريب أثناء الخدمة وهو رفع مستوى المعلمين إلى أقصى حد ممكن، ومن ثم فالهدف من التدريب أثناء الخدمة هو إكساب المعلمين المهارات والاتجاهات الايجابية والمعارف والمعلومات التى تساعدهم على القيام بأعباء وظيفتهم.

ويأخذ بهذا النظام الدول المتقدمة ومنها بريطانيا وأمريكا واليابان، وإذا كان التدريب أثناء الخدمة هاما وملحا فى الماضى فقد أصبح أكثر أهمية وأكثر إلحاحا فى هذه الأيام وخصوصا بعد الانفجار العلمى والمعرفى وظهور اتجاهات حديثة فى التربية. وبعد أن أصبح العالم قرية صغيرة ومما يجعل هذا التدريب أكثر إلحاحا وأهمية هو مفهوم العولمة الذى نعيشه الآن، ويعتبر تقرير (جاك

ديلور Jacques Delors) الذى أفرد له عنوان (**التعلم ذلك الكنز المكنون**) والذى من أهم مبادئه (**التعلم مدى الحياة**)، وإذا كان التعلم مدى الحياة مهم لجميع الأفراد فهو أكثر أهمية بالنسبة للمعلمين فهم صناع الأجيال بل وصناع العقول،كما أنه من الأشياء التى تجعل التدريب أثناء الخدمة أكثر إلحاحا ظهور مفهوم التربية المستمرة.

وبظهور هذا المفهوم (**التربية المستمرة**) ينبغى أن يكون التدريب مستمرا بحيث يتيح للمعلم أن يكون دائما مطلعا على كل تطور فى المجال التربوى وكذلك التقدم الذى يتحقق فى مجال البحث التربوى بحيث يستطيع المعلم أن يوسع آفاق معارفه النظرية والعملية فى مادة التدريس التى يضطلع بها، وإذا كنا نريد أن يؤدى التدريب الثمرة المرجوة منه ينبغى أن يستجيب للمطالب التى يفرضها تقدم العصر وتطور مفهوم التربية، وللتدريب المستمر أغراض عديده منها:

سد الثغرات التى يتسم بها المعلمين بعد تخرجهم والتى لم يف بها الإعداد قبل التخرج، فكثيرا ما يتردد فى الأوساط التعليمية أن كفاءة المعلمين الجدد فى الأعوام الأولى لعملهم كمعلمين لا ترقى فى معظم الأحيان إلى المستوى المطلوب، كما أن التطور العلمى والتربوى والذى يستتبعه تطوير المناهج يجعل كفاءة المعلمين القدامى تقل، وبالتالى يقوم التدريب أثناء الخدمة بسد هذه الثغرات.

يعتبر التدريب أثناء الخدمة إعدادا مكملا يتيح للمعلم أن يجدد معلوماته ومعارفه وأساليبه وأدائه التدريسى الذى ساعده على تحقيق الأهداف التعليمية الذى يسعى إلى تحقيقها.

ويعرف التدريب بأنه: تلك العملية التى تعمل على تهيئة وسائل التعلم وتساعد المعلمين على اكتساب الفاعلية فى أعمالهم الحاضرة والمستقبلية، وهو بمثابة نشاط مستمر لتزويد المعلم بخبرات ومهارات واتجاهات تزيد من مستوى آدائه لمهنته (١٠: ١٣).

ويعرفه انجرسول Ingersoll ١٩٧٥ بأنه: النشاط الرسمى الذى يتم تنظيمه للمعلمين من خلال النظام المدرسى بغرض تحسين أداء المعلم ورفع كفاءته (٣٢: ٦٣).

ويعرفه الباحثون الحاليون بأنه: كل نشاط منظم ومخطط له يساعد المعلمين على النمو المهنى ويمدهم بالخبرات والمهارات التدريسية والتى من شأنها رفع مستوى عمليتى التعليم والتعلم.

وبالنظر إلى التعريفات السابقة نجد أنها تتفق على أن هدف التدريب أثناء الخدمة هو التحسن المستمر فى مستوى أداء المعلمين ويمكنهم من مسايرة التحديث والتطوير الذى يحدث فى المجال التربوى.

ومن ثم يتبين لنا أهمية التدريب للمعلمين أثناء الخدمة فمهما كان إعداد المعلمين قبل تخرجهم جيدا إلا أنه لا يمكن أن يظل مسايرا للتطور السريع الذى يلحق بالمجال التربوى، فكما سبق وأن ذكرنا أن مفهوم التربية يتطور من عصر إلى عصر، وتطور هذا المفهوم يستلزم تطوير إعداد وكفاءة المعلم.

ومن وجهة نظر الباحثين الحاليين أن برامج إعداد المعلمين بكليات التربية هو مجرد خلفية معرفية تربوية وعلى المتخرج صقل هذه الخلفية ومحاولة الاستفادة منها فى الميدان التطبيقى، كما يجب ألا يتوقف عند هذا الحد من الخلفية المعرفية التربوية وإنما يجب عليه الاطلاع على كل جديد فى مجال التعلم وطرق التدريس ولا يتسنى ذلك إلا من خلال التدريب المستمر، ومن ثم يقترح الباحثان أن يكون التدريب سنويا بصفة دورية ويشتمل على معرفة المعلمين للمراجع والدوريات التربوية التى من شأنها أن تسهم فى رفع مستواهم، كما أنه من وجهة نظر الباحثين أن التدريب وحده غير كاف لرفع مستوى المعلم وإنما يعتبر كنشرة إخبارية عن كل جديد فى مجال التربية، وإعطاء نموذج أو أكثر للتدريب يمكن المعلمين من الاستفادة من النماذج الاخرى حيث يكون على

المعلمين متابعة هذه التطورات بصورة مستمرة حيث إن رفع مستوى آداء المعلم يؤدى بلا شك إلى رفع إنتاجية التعليم ككل وفى هذا الصدد ويرى **فارلل Farlell ١٩٨٩** أن الطريق الأكثر جدوى لزيادة فعالية المعلمين تتمثل فى تمكينهم من تدريب منظم ومحكم بصفة دورية وخاصة خلال السنوات الأولى لممارسة مهنة التدريس (٢٠ :٦٧)

ثانيا: الأداء التدريسى وأهميته:

يتفق معظم المهتمين بالمجال التربوى على أن المعلم الكفء هو الذى يحدث التغيرات المطلوبة فى إطار الأهداف التربوية فى سلوك الطلاب، ومن ثم فإنه لا تتحقق الكفاءة للمعلم إلا بقدر ما يحدث من تغيرات فى سلوك طلابه وهذا لا يتأتى إلا من خلال تمتع المدرس بمجموعة من المهارات والأداءات التدريسية الجيدة التى تعين المدرس على القيام بأدواره المهنية، ومن ثم يتضح لنا أهمية أكتساب المعلم لمجموعة المهارات التى تساعده على ممارسة الأداء التدريسى الجيد، ولأهمية هذا الأداء فقد تصدى العديد من الباحثين والمهتمين بالمجال التربوى للأداءات التدريسية للمعلم داخل الفصل الدراسى.

ويعنى الآداء التدريسى: مجموعة الممارسات التى تؤدى أثناء الموقف التعليمى بقصد التأثير المباشر على آداء الطالب لتعديله وتيسير عملية التعلم.

ويعرفه الباحثون الحاليون بأنه: الأداء الظاهر الذى يؤديه المعلم أثناء الموقف التعليمى والذى يقوم على التفاعل بين كل من المعلم والطلاب بالقدر الذى يستثير تفكير الطلاب ودافعيتهم نحو التعلم.

والأداء التدريسى الماهر يتكون من عدد كبير من الأداءات المختلفة التى تحدث متتابعة وعلى درجة من التماسك والترابط حيث تبدو المهارة وحدة واحدة ومن ثم فالأداء التدريسى الجيد يساعد على التعلم الجيد ويقلل من صعوبات التعلم لدى الطلاب.

وفى هذا الصدد يذكر كلا من **هالاهان Hallahan، وكوفمان Kauffmane ١٩٨٨** أن التدريس غير الجيد يؤدى إلى وجود صعوبات فى التعلم لدى التلاميذ والطلاب حيث يعتقد الكثير من المتخصصين أن الاهتمام باعداد المعلمين إعداد جيدا يساعدهم على التعرف على صعوبات التعلم لدى التلاميذ فى بداية التحاقهم بالتعليم. (١٢ :٤٠).

ولا يقصد بالتدريس غير الجيد عدم تمكن المعلم من المادة العلمية من تخصصه بل يقصد به استخدام المدرس أساليب تدريس لا تستثير تفكير التلاميذ والطلاب أولا تعمل على ايجاد التفاعل بين المدرس وتلاميذه أو طلابه، وبالتالى يكون التلاميذ أو الطلاب طرفا سلبيا فى العملية التعليمية الأمر الذى يؤدى إلى عدم استفادتهم من المواقف التعليمية الاستفادة المرجوة أو تحقيق الهدف المنشود، ومن ثم فالمعلم الذى لديه القدرة على ادارة التفاعل بينه وبين المتعلمين بدرجة عالية من الكفاءة يستطيع أن يعرف عنهم الكثير، فهو يستطيع أن يتعرف على خبراتهم السابقة واهتماماتهم واتجاهاتهم، وذلك بالقدر الذى يفيد فى عملية إثارة الدوافع وتوجيه التعلم نحو ما يرجوه من أهداف. (١ :٢)

كما يشير فلانجان Flangan ١٩٧٣ إلى أن دور المعلم سوف يتغير فى المستقبل من كونه محاضر إلى مرشدا وخبيرا، وقد ناقش ثلاث طرق يستطيع المعلم استخدامها لتحسين عملية التعليم والتعلم.

الأولى: جعل عملية التعلم أكثر دافعية.

الثانية: تحديد قدرات الطالب ومعارفه واتجاهاته وما هو بحاجة إلى تعلمه حتى يصل إلى الأهداف العامة المخطط لها.

الثالثة: صياغة عبارات واضحة الأهداف للبرنامج التعليمى والمقصود منه (٢٧ :٢٥٢).

وكل ذلك يتطلب من المعلم ممارسة مجموعة من الأداءات التدريسية التى تقوم على التفاعل بين الطلاب والمعلمين، وإلا فكيف يستطيع المعلم معرفة قدرات طلابه وهم صامتون.

ومما سبق يتضح لنا أهمية الدور الذى يلعبه المدرس فى نواتج التعلم لدى المتعلمين الأمر الذى يتطلب من المعلم مجموعة من الأداءات التدريسية الجيدة التى تؤدى إلى الهدف المنشود من الموقف التعليمى.

ثالثاً الاتجاهات:

اختلفت علماء النفس فى تعريف الإتجاهات، فقد عرفها ألبورت AIlport بأنها حاله من الإستعداد العصبى والعقلى يتم بتنظيمه من خلال الخبرة ويؤثر تأثيراً ديناميكياً أو توجيهياً على الفرد تجاه كافة الموضوعات والمواقف التى ترتبط بها (٩: ٣١٦).

كما يعرفها **محمد لبيب النجيحى** بأنها مجموعة درجات إستجابات الفرد الإيجابية أو السلبية المرتبطة ببعض الموضوعات السيكلوجية التربوية والتى تعرض عليه بطريقة لفظية (مثيرات) (١٥: ٢٢).

ويعرفها **معجم علم النفس والتربية** بأنها موقف راسخ نسبياً سواء أكان رأيا أم إهتماماً أم عرضاً يرتبط بتأهب الإستجابه (٢٢: ١٧).

كما ينظر إليها بعض الباحثين على أنها شعور أو ميل لمعاضدة أو لمعارضة أشياء أو أفكار أو أشخاص أو جماعات (١٤: ٣٠٤ - ٣١٩).

وبناء على هذا فإن الإتجاهات إما أن تكون نحو أو ضد شئ ما ومن حيث الدرجة إما أن تكون تأييد بشدة أو معارضة بشدة أو أن تكون رأياً وسطاً بين هذين الرأيين، ويعرفها **الباحثين الحاليين** بأنها رأى المدرسين فى مهنة التدريس سواء بالقبول أو الرفض كما يتضح ذلك من استجاباتهم على مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس والمستخدم فى الدراسة الحالية.

وبصفة عامة فإن الاتجاهات تمثل عاملاً هاماً فى نجاح المدرسين فى مهنتهم وتحقيقهم للأهداف التربوية بفاعلية فى حالة ما إذا كانت هذه الاتجاهات إيجابية، أما إذا كانت هذه الاتجاهات سلبية فسوف تؤثر تأثيراً سلبياً على المدرس كعضو فى المنظومة التربوية.

ومن المفترض أن يقوم بتطوير دوره فى ضوء تطور مفهوم التربية وفى ضوء تقرير **جاك ديلور** الذى أفرد له عنوان **التعلم ذلك الكنز المكنون**، وهذا يتطلب من المدرس أن يكون موجهاً ومرشداً لطلابه، فيقوم بتجديد معارفة ومعلوماته وتحسين أداءاته التدريسيه بحيث يجعل الطلاب طرفاً فعالاً فى الموقف التعليمى ومن ثم فهو يقوم فى هذا الموضع بتنمية أنماط التفكير التى تعتبر من أهم أهداف التربية فى العصر الحديث فتقدم الأمم يقاس بمدى إهتمامها بتربية عقول أبنائها ولا يقاس بمدى إستيعابها للتكنولوجيا المتقدمة التى قامت بإنتاجها الدول المتقدمة كما أنه بتطور مفهوم التربية أصبح يقع على عاتق المدرسة تعليم طلابها كيف يفكرون حيث أنهم إذا لم يتم تعليمهم كيف يفكرون فكيف يتسنى لهم أن يستمروا فى التعليم أو كيف يواجهون الحياة العملية بعد تخرجهم من الجامعة.

ويعتبر المدرس بمثابة العمود الفقرى فى المنظومة التربوية والذى يقع على عاتقه العبء الاكبر فى تحقيق ذلك، ولن يسهم المدرس فى تحقيق هذه الأهداف إلا إذا كان لديه الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس فينزع إليها حيث إن الاتجاه يتكون من ثلاث مكونات هى:

١ - المكون المعرفى ويدل على الجوانب المعرفية والتى تنطوى عليها وجهة نظر الفرد ذات العلاقة بموقفه فى موضوع الإتجاه.

٢ - مكون عاطفى ويشير إلى أسلوب شعورى عام يؤثر فى إستجابة قبول موضوع الاتجاه أو رفضه

٣ - مكون نزوعى، ويشير إلى نزعة الفرد وفق أنماط محدده فى أوضاع معينة وتجدر الإشارة إلى أن

مكونات الاتجاه هذه تتباين لدى الأشخاص من حيث درجة قوتها وإستقلاليتها.

ومن العرض السابق يتضح لنا مدى أهمية دراسة الاتجاهات وخاصة اتجاهات المدرسين نحو مهنة التدريس بالتغيير والتعديل حتى تصبح لديهم اتجاهات إيجابية تجاه مهنة التدريس باعتبارهم أنهم صناع العقول.

الدراسات السابقة

١ - دراسة شكرى حامد نزال ١٩٩٤:

أجرى الباحث دراسة كان الهدف منها التعرف على أثر كل من (المرحلة التعليمية، الجنس، المؤهل، الخبرة) على الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى معلمى المرحلتين الابتدائية والثانوية بدبى وقد اشتملت العينة على (٨٦٥) معلماً ومعلمة من معلمى الابتدائى، (٣٣٨) معلما ومعلمه من معلمى الثانوى وقد أسفرت الدراسة النتائج التالية:

- المعلمات أكثر إيجابية فى اتجاهاتهن نحو مهنة التدريس من المعلمين.
- عدم وجود تأثير للمؤهل العلمى على الاتجاه نحو مهنة التدريس.
- وجود تأثير إيجابى لمتغير الخبرة على الاتجاه نحو مهنة التدريس فالمعلمون الأكثر خبره بالتدريس كانوا أكثر إيجابية فى اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس من المعلمين الأقل خبره.
- اتجاهات معلمى ومعلمات المرحلة الابتدائية نحو مهنة التدريس كانت أكثر إيجابية من اتجاهات معلمى ومعلمات المرحلة الثانوية نحو مهنة التدريس.

٢ - دراسة نيتسايسوك واندرسون ١٩٨٩:

Nitsasook & Anderson

اجرى الباحثان دراسة فى تايلاند كان الهدف منها معرفة مدى فاعلية مشاركة المدرسين فى الحلقات التدريبية أثناء الخدمة على آدائهم التدريسى، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) مدرساً للرياضيات بالمرحلة الابتدائية، انتظموا فى برنامج تدريبى، وبعد انتهاء البرنامج ثم تقييم أفراد العينة وقد اسفرت النتائج عن أن (٩٠ ٪) من أفراد العينة أصبحوا يجيدون الأداء التدريسى وينوعون من طرق التدريس التى يستخدمونها، كما لوحظ أن هؤلاء المدرسين أصبحوا يهتمون بالأنشطة التطبيقية ويكلفون طلابهم بها.

٣ - دراسة عبد المجيد محمد ١٩٨٥:

أجرى الباحث دراسة كان الهدف منها التعرف على جوانب الآداء الذى يجب أن يتمكن منه معلم التاريخ فى استخدام الوسائل التعليمية فى التدريس وتحديد تلك الجوانب وقياسها لدى عينة من معلمى التاريخ بدولة قطر وقد أسفرت نتائج الدراسة عن انخفاض مستوى أداء معلمى التاريخ فى استخدام الوسائل التعليمية فى أثناء التدريس.

٤ - دراسة حسن جامع ١٩٨٥:

اجرى الباحث دراسة كان الهدف منها التعرف على دور البرنامج التربوى فى تنمية الاتجاهات نحو مهنة التدريس لدى طلبة وطالبات شعبتى التربية الرياضية والفنية بمعهد التربية للمعلمين بالكويت وقد اشتملت العينة على (٢٩٠) طالبا وطالبة واسفرت النتائج عن وجود أثر ايجابى لبرنامج الاعداد التربوى على تنمية الاتجاهات نحو مهنة التدريس لدى افراد العينة.

٥ - دراسة كلية التربية بجامعة عين شمس ١٩٨٣:

أجرت الكلية بالاشتراك مع مركز بحوث التنمية الدولى دراسة كان الهدف منها التعرف على الصورة الحالية لمستوى الكفاءات التدريسية الأساسية لمعلم المرحلة الأولى، والتى يفترض تمكن المعلم منها، وذلك من أجل تحديد نواحى القوة والضعف حتى يمكن وضع تصور لكيفية رفع مستوى هذه الكفاءات لديهم.

وقد اسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

١ - يركز المعلم فى تدريسه على الجانب المعرفى فقط بحيث يقوم بتلقين المعلومات للتلاميذ، ولا يهتم بتنمية مهارات التفكير التى تمكن الطلاب من توظيف المعلومات فى الحياة العملية.

٢ - وجود قصور فى تمكن المعلمين من الكفاءات التدريسيه التى ينبغى تأديتها أثناء التدريس.

٦ - دراسة سانتوس Santos ١٩٨١ :

اجرى الباحث دراسة كان الهدف منها تناول بعض القضايا والممارسات المتعلقة بتدريب المعلمين أثناء الخدمة وتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين ومديرى المدارس، وقد اشتملت العينة على مجموعة من معلمى المرحلة الابتدائية ومديرى المدارس الابتدائية بالولايات المتحدة الأمريكية وقد اسفرت النتائج عن.

وجود فرق جوهرية بين أداء المعلمين والمديرين فيما يتعلق بالاحتياجات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة فقد ظهر اهتمام ملحوظ من قبل المديرين بضرورة تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

وقد أوصت الدراسة بضرورة مشاركة المعلمين فى تخطيط وتطوير برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة وضرورة تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين بعناية فائقة قبل البدء فى تخطيط البرامج الخاصة بهم.

٧ - دراسة مكلش Mcheish ١٩٧٨ :

أجرى الباحث دراسة كان الهدف منها التعرف على أثر البرنامج التربوى على تغيير اتجاهات طلاب كليات التربية نحو مهنة التدريس، وقد اشتملت عينة الدراسة على (١٥٠٠) طالباً وطالبة من كليات التربية بأمريكا، وقد أسفرت الدراسة عن وجود أثر ايجابى على تغيير اتجاهات الطلاب نحو مهنة التدريس.

٨ - دراسة سيد خير الله ١٩٧٨ :

قلم الباحث بدراسة كان الهدف منها التعرف على أثر كل من الجنس ومستوى المعلومات التربوية على الاتجاه نحو مهنة التدريس، وقد اشتملت الدراسة على (٣٦٤) طالباً وطالبة من كليات التربية، وقد أسفرت النتائج عن أن:

- الطالبات كن أكثر إيجابية فى اتجاهاتهن نحو مهنة التدريس من الطلاب.
- الطلاب والطالبات الأكثر مستوى فى المعلومات التربوية أكثر ايجابية فى اتجاهاتهم من الطلاب والطالبات الأقل مستوى فى المعلومات التربوية.

٩ - دراسة جون بيبر Johon Pepper ١٩٧٠ :

أجرى الباحث دراسة كان الهدف منها الكشف عن العلاقة بين الخبرة فى التدريس والاتجاهات نحو مهنة التدريس، وقد اشتملت العينة على (٢١٠) معلما ومعلمه من مدارس ولاية متشيجان الأمريكية، وقد اسفرت النتائج عن وجود علاقة طردية بين الخبرة والاتجاه نحو مهنة التدريس، أى كلما زادت سنوات الخبرة كان الاتجاه نحو مهنة التدريس أكثر ايجابية.

١٠ - دراسة رياض داود ١٩٦٨ :

أجرى الباحث دراسة كان الهدف منها التعرف على مدى تأثير الإعداد التربوى على اتجاهات طلاب كليات التربية نحو مهنة التدريس، وقد اشتملت العينة على (٥٨٠) طالباً وطالبة من كليات التربية والآداب والعلوم، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات طلاب كلية التربية وطلاب كليتى الآداب والعلوم على مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس لصالح طلاب كلية التربية.

١١ - دراسة كيمى Kearney ١٩٥٦

أجرى الباحث دراسة كان الهدف منها التعرف على العلاقة بين حصيلة المعلومات التربوية والنفسية لدى المعلمين وبين اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، وقد اشتملت العينة على (٦٠٢) معلما ومعلمة من مدارس ولاية فرجينيا الأمريكية، وقد اسفرت النتائج عن وجود علاقة طردية بين كمية المعلومات التربوية والنفسية التى يحصل عليها المعلمين والاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس.

الفروض

١ - توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات كل من مجموعة التدريب بالخارج ومجموعتى التدريب بالداخل والجدد على بطاقة الملاحظة لصالح مجموعة التدريب بالخارج.

٢ - توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات كل من مجموعة التدريب بالخارج ومجموعتى التدريب بالداخل والجدد على مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس لصالح مجموعة التدريب بالخارج.

٣ - لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات كل من مجموعة التدريب بالداخل مجموعة الجدد على بطاقة الملاحظة.

٤ - لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات كل من مجموعة التدريب بالداخل ومجموعة الجدد على مقياس الإتجاهات نحو مهنة التدريس.

الطريقة والإجراءات

١ - العينة:

أجرى البحث على عينة من مدرسى مادة العلوم بالحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسى بمدارس القاهرة الكبرى (القاهرة، الجيزة، القليوبية) والجدول التالى يوضح افراد العينة.

جدول (١) يوضح أفراد العينة

نوع التدريب	العدد
تدريب بالخارج	٢٥
تدريب بالداخل	٢٥
جدد	٢٥
جملة	٧٥

٢ - أدوات البحث:

أ - بطاقة الملاحظة:

ما يميز بطاقة الملاحظة الحالية عن بطاقات الملاحظة الموجودة فى المجال:

١ - احتواء البطاقة الحالية على بنود اجرائية وواضحة لاتخضع للتقييم أو التفسير الذاتى من جانب أكثر من فاحص.

٢ - اتفاق هذه البطاقة والأداءات التى تعمل على استثارة وتنمية أنماط التفكير المختلفة لدى الطلاب حيث إن الاتجاهات الحديثة فى التربية هى التركيز على تنمية العمليات العقلية العلياً.

٣ - تقوم هذه البطاقة على التطبيقات التربوية لنظريات التعلم، وخاصة فى مجال علم النفس المعرفى وفيها يحاول المدرس تنمية الاستبصار لدى الطلاب من خلال المناقشة والحوار ليدرك الطالب أبعاد الموقف التعليمى كما ينمى التقويم الذاتى لدى الطالب.

وقد احتوت البطاقة على أربعة أبعاد يندرج تحت كل بعد مجموعة من البنود التى يمكن من خلالها قياس البعد ومجموع البنود فى الأبعاد الأربع تمثل الأداءات التدريسية التى ينبغى أن يقوم بأدائها المعلم أثناء تفاعله مع طلابه فى الموقف التعليمى والجدول التالى يوضح الأبعاد وعدد البنود .

جدول (٢)

يوضح ابعاد بطاقة الملاحظة وعدد البنود:

الابعاد	عدد البنود
إدارة الوقت	٣
التخطيط للدرس	٦
تنفيذ الدرس	١٨
تقويم الطلاب	٨
مجموع البنود	**٣٥**

تم توزيع البنود حسب الأهمية النسبية لكل بعد من أبعاد البطاقة

ثبات بطاقة الملاحظة

استخدم الباحثان معادلة كوبر لقياس ثبات بطاقة الملاحظة لايجاد نسبة اتفاق الملاحظين، وكانت نسبة الاتفاق (٠,٧٨) وهذه القيمة تعتبر عالية ومن ثم فإنه يمكننا أن نعتبر بطاقة الملاحظة تتمتع بقيمة عالية من الثبات.

صدق البطاقة:

تم عرض الصورة الأولية للبطاقة على عينة من المحكمين المتخصصين فى علم النفس والمناهج وطرق التدريس بكلية التربية ـ جامعة الأزهر وذلك لاستطلاع أرائهم فى مدى مناسبة محتويات البطاقة لتحقيق الهدف الذى أعدت من أجله، وبناء على آراء المحكمين ومراجعة البنود على الإطار النظرى تم تعديل البطاقة بالحذف والإضافة وتعديل صياغة.

بعض البنود ومن ثم أصبحت البطاقة فى صورتها النهائية (٣٥) بندا موزعة على الأبعاد الأربعة كما هو موضح بالجدول(٢).

ب ـ مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس:

المقياس أعدته عنايات زكى لقياس اتجاهات الطلاب المعلمين نحو مهنة التدريس فى المستقبل، والمقياس يتكون من خمسة أبعادهم:

١ ـ النظرة الشخصية نحو المهنة.

٢ ـ القدرات المهنية.

٣ ـ مستقبل المهنة.

٤ ـ النظرة نحو السمات الشخصية.

٥ ـ نظرة المجتمع نحو المهنة.

وقد قام الباحثان الحاليان بتعديل صياغة بعض البنود وحذف البعض الأخر وإضافة البعض الثالث بما يتناسب مع بحثهما.

والمقياس يتكون فى صورته النهائية بعد التعديل من (٣١ بندا) تندرج تحت نفس الأبعاد الخمسة وتوزيعها كالآتى:

النظرة الشخصية نحو المهنة (٧) بنود: ٣، ٤، ٦، ٩، ١٥، ٢٠

القدرات المهنية (١٢) بندا: ٥، ٨، ١٣، ١٤، ١٨، ٢١، ٢٢، ٢٤، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠.

مستقبل المهنة (٣) بنود: ٢، ١٦، ٢٦.

النظرة نحو السمات الشخصية (٧) بنود: ١٠، ١٢، ١٧، ١٩، ٢٣، ٢٥، ٣١.

نظرة المجتمع نحو المهنة (بندان): ١، ١١.

وقد قام الباحثان بحساب صدق المقياس عن طريق حساب معاملات الإرتباط للعينة الاستطلاعية البالغ عددها (٥٠ مدرسا ومدرسة) وبين درجات المدرسين على المقياس الحالى وبين درجاتهم على مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس من إعداد: مجدى عبدالكريم،وكان معامل الارتباط بين درجات الأفراد على المقياسين (٨٥،.) وهذه القيمة داله عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق المقياس، وأما بالنسبة للثبات فقد تم حسابه باستخدام معادلة كودر ـ ريتشار دسون، وكان معامل الثبات (٠,٧٦) وهذه القيمة تعتبر عالية حيث إن معادلة كودر ـ ريتشار دسون تعطى الحد الأدنى للثبات وهذا يدلنا على أن المقياس صالح للتطبيق.

تحليل نتائج البحث ومناقشتها:

بعد تطبيق أدوات البحث قام الباحثان بتحليل نتائج البحث وقد استخدما فى ذلك الأساليب الإحصائية التالية:

١ ـ تحليل التباين احادى الاتجاه.

٢ ـ اختبار شيفيه كأحد اختبارات المقارنات المتعددة.

٣ ـ حجم التأثير (MZ) أيتاسكوير

وفيما يلى عرض لنتائج البحث:

جدول (٣)

يوضح قيمة (ف) تحليل التباين بين متوسطان درجات المجموعات الثلاثة على بطاقة الملاحظة

مصدر التباين / الأبعاد	بين المجموعات: مج المربعات	بين المجموعات: د. مج	بين المجموعات: متوسط المربعات	داخل المجموعات: مج المربعات	داخل المجموعات: د. مج	داخل المجموعات: متوسط المربعات	مجموع المربعات الكلية	ف	الدلالة
إدارة الوقت	٤٠	٢	٢٠	١٠١,٦٩	٧٢	١,٤١	١٤١,٦٩	١٤,١٨	٠,٠١
التخطيط للدرس	٢١٣,٣٦	٢	١٠٦,٦٨	٨٠٢,٣١	٧٢	١١,١٤	١٠١٥,٦٧	٩,٥٨	٠,٠١
تنفيذ الدرس	١٨٢,٩١	٢	٩١,٤٥	١٧٣٥,١٩	٧٢	٢٤,١	١٩١٨,١	٣,٧٩	٠,٠٥
تقويم الطلاب	١٦٤,٢٤	٢	٨٢,١٢	١٧٣٦,٦٤	٧٢	١٧٣٦,٦٤	١٩٠٠,٨٨	٣,٤٠	٠,٠٥
مج الأبعاد	٢٥٢٨,٩١	٢	١٢٦٤,٤٦	٥١١٧,٨٤	٧٢	٧١,٠٨	٧٦٤٦,٧٥	١٧,٧٩	٠,٠١

بالنظر إلى الجدول (٣) السابق والذى يوضح قيمة (ف) الناتجة عن تحليل التباين بين متوسطات درجات المجموعات الثلاث على بطاقة الملاحظة بجميع أبعادها نجد أن قيمة (ف). دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) فى بعدى إدارة الوقت، التخطيط للدرس، ومجموع الأبعاد، وداله عند مستوى (٠,٠٥) فى بعدى تنفيذ الدرس، وتقويم الطلاب.

جدول (٤)

يوضح «ف» الناتجة عن اختيار شيفيه بين متوسطى درجات مجموعة التدريب بالخارج ومجموعتى التدريب بالداخل والجدد على بطاقة الملاحظة

المجموع / الأبعاد	مجموع التدريب بالخارج: م	مجموع التدريب بالخارج: ن	مجموع التدريب بالداخل والخارج: م	مجموع التدريب بالداخل والخارج: ن	م. م. د	ك	ف	الدلالة
إدارة الوقت	٥,٠٨	٢٥	٣,٨٨	٥٠	١,٤١	٢	٨,٥١	٠,٠١
التخطيط للدرس	١٦,٩٦	٢٥	١٣,٤٨	٥٠	١١,١٤	٢	٩,٠٣	٠,٠١
تنفيذ الدرس	٢٨,٢	٢٥	٢٥,١٦	٥٠	٢٤,١	٢	٣,٢	٠,٠٥
تقويم الطلاب	١٥,٩٦	٢٥	١١,٦٤	٥٠	٢٤,١٢	٢	٦,٤٥	٠,٠٥
مج الأبعاد	٦٤,٠٨	٢٥	٥٢,٢	٥٠	٧١,٠٨	٢	١٦,٥٥	٠,٠١

بالنظر إلى الجدول (٤) السابق والذى يوضح قيمة (ف) الناتجة عن اختبار شيفيه كأحد اختبارات المقارنات البعدية يتضح أن جميع قيم (ف) دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١) فى جميع الأبعاد عداً بعد تنفيذ الدرس فقيمة (ف) داله عند مستوى (٠,٠٥) وهذه الدلالة لصالح مجموعة التدريب بالخارج.

كما تم حساب قيمة (Mz) لايجاد حجم التأثير والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول (٥)

يوضح قيمة (Mz) لحساب حجم تأثير برنامج التدريب بالخارج على الآداء التدريسى.

الأبعاد	مج المربعات بين المجموعات SAA	المجموعات الكلى SST	MZ	حجم التأثير
إدارة الوقت	٤٠	١٤١,٦٩	٠,٢٨	كبير
التخطيط للدرس	٢١٣,٣٦	١٠١٥,٦٧	٠,٢١	كبير
تنفيذ الدرس	١٨٢,٩١	١٩١٨,١	٠,١٠	متوسط
تقويم الطلاب	١٦٤,٢٤	١٩٠٠,٨٨	٠,٠٩	متوسط
مج ـ الأبعاد	٢٥٢٨,٩١	٧٦٤٦,٧٥	٠,٣٣	كبير

بالنظر إلى الجدول (٥) والذى يوضح قيمة (Mz) يتضح أن حجم التأثير كبير فى بعدى إدارة الوقت والتخطيط للدرس وكذلك مج الأبعاد، ومتوسط فى بعدى تنفيذ الدرس وتقويم الطلاب وهذا يدلنا على أن استفادة المتدربين من التدريب فى بعدى ادارة الوقت والتخطيط للدرس كانت أقل من استفادتهم فى بعدى تنفيذ الدرس وتقويم الطلاب وهذا بدوره يدلنا على أن الجانب التطبيقى للمهارات والآداءات التى عرفوها أثناء التدريب يصعب عليهم تطبيقها.

جدول (٦)

يوضح قيمة (ف) الناتجة عن تحليل التباين بين متوسطات درجات المجموعات الثلاثة على مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس

مصدر التباين	مجموع المربعات	د. ح	متوسط المربعات	ف	الدلالة
بين المجموعات	٢٨٣,٩٢	٢	١٤١,٩٦	١,٢٦	غير دالة
داخل المجموعات	٨٠٨٩,٣٦	٧٢	١١٢,٣٥		
المجموع	٨٣٧٣,٢٨				

بالنظر إلى الجدول السابق (٦) والذى يوضح قيمة (ف) الناتجة عن تحليل التباين بين متوسطات درجات المجموعات الثلاثة على مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس، نجد أن قيمة (ف) غير دالة إحصائياً، وهذا يدلنا على أنه لا يوجد فروق جوهرية بين المجموعات الثلاث على مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس.

جدول (٧)

يوضح قيمة (ف) الناتجة اختبار شيفية بين متوسطى درجات مجموعة التدريب بالداخل والجدد على بطاقة الملاحظة

المجموع / الأبعاد	مجموع التدريب بالخارج م	مجموع التدريب بالخارج ن	مجموع التدريب بالداخل والخارج م	مجموع التدريب بالداخل والخارج ن	م. م. د	ك	ف	الدلالة
إدارة الوقت	٤,٢٠	٢٥	٣,٥٦	٢٥	١,٤١	٢	١,٨٢	غير دالة
التخطيط للدرس	١٣,٩٦	٢٥	١٣	٢٥	١١,١٤	٢	٠,٥٢	غير دالة
تنفيذ الدرس	٢٤,٤	٢٥	٢٥,٩٢	٢٥	٢٤,١	٢	٠,٦	غير دالة
تقويم الطلاب	١١,٤٤	٢٥	١١,٨٤	٢٥	٢٤,١٢	٢	٠,٠٤	غير دالة
مج الأبعاد	٥٤,٤٠	٢٥	٥٤	٢٥	٧١,٠٨	٢	٠,٠١	غير دالة

بالنظر إلى الجدول (٧) والذى يوضح قيمة (ف) الناتجة عن اختيار شيفيه كأحد اختبارات المقارنات البعدية بين متوسطى درجات مجموعة التدريب بالداخل ومجموعة الجدد يتضح أن جميع قيم (ف) ليست دالة إحصائيا وهذا يدلنا على أن الفروق بين المتوسطين ليست جوهرية كما يدل أيضاً على عدم استفادة المتدربين من برامج التدريب بالداخل وقد يرجع ذلك إلى عدم الجدية أو عدم احتواء هذه البرامج على خبرات جديده تتناسب وتطور مفهوم التربية الذى يستتبعه تطور فى دور المعلم.

مناقشة النتائج:

ينص الفرض الأول: «**توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات كل من مجموعة التدريب بالخارج ومجموعتى التدريب بالداخل والجدد على بطاقة الملاحظة**»، وبالنظر إلى الجدول (٣) يتضح أن قيم (ف) الناتجة عن تحليل التباين بين متوسطات المجموعات الثلاث دالة إحصائيا، كما أنه بالنظر إلى الجدول (٤) الذى يوضح قيم (ف) الناتجة عن اختبار شيفيه بين متوسطى درجات مجموعة التدريب بالخارج ومجموعتى التدريب بالداخل والجدد على بطاقة الملاحظة بجميع أبعادها نجد أن هذه القيم دالة احصائياً لصالح مجموعة التدريب بالخارج وبالتالى يكون قد تحقق صحة الفرض الأول كليا.

ويمكن تفسير ذلك بأن تعرض مجموعة التدريب بالخارج للبرنامج التدريبى أدى بدوره إلى التحسن فى الآداء التدريسى لهذه المجموعة، وإن لم يصل إلى حد الاتقان فى جميع الأبعاد، فبالنظر إلى الجدول (٥) والذى يوضح قيمة (Mz) لحساب حجم تأثير برنامج التدريب بالخارج على الآداء التدريسى نجد أن حجم التأثير كبير فى بعدى (إدارة الوقت والتخطيط للدرس) ومجموع الأبعاد ومتوسط فى بعدى (تنفيذ الدرس وتقويم الطلاب) وهذين البعدين من أهم الأبعاد الذى يتوقف عليهما نجاح المدرس فى أداء مهمته بدرجة كبيرة، وكذلك يمكن الاستدلال على عدم الوصول إلى حد الاتقان من خلال النسب المئوية لمجموعة التدريب بالخارج على أبعاد بطاقة الملاحظة فهى كالتالى (٤٢,٣٣٪، ٧٠,٦٦٪، ٣٩,١٧٪، ٤٩,٨٨٪، ٤٥,٧٧٪) على الترتيب وهذه النسب نجد أنها منخفضة فى جميع الابعاد عدا بعد (التخطيط للدرس) وهذا يدلنا على أن المدرس قد يستطيع أن يعد الخطة إلا أنه يجد صعوبة فى تنفيذها فبمقارنة متوسطات مجموعة التدريب الخارج بمتوسطات مجموعتى التدريب بالداخل والجدد نجد أن متوسطات مجموعة التدريب بالخارج أكبر من متوسطات مجموعتى التدريب بالداخل والجدد.

وقد يرجع تفوق مجموعة التدريب بالخارج على مجموعتى التدريب بالداخل والجدد إلى أن برنامج التدريب بالخارج يحتوى على خبرات جديدة تعمل كمثيرات قوية تجذب انتباه المتدربين، وهذا يؤدى إلى وعى المتدربين بضرورة التغيير والتطوير والتحسن فى آدائهم حتى يواكب دورهم الذى يقومون به تطور مفهوم التربية والذى يساعد المدرس على تحقيق المبادئ والدعائم الواردة بتقرير (**جاك ديلور ١٩٩٦**) والذى أسماه بعنوان (**التعلم ذلك الكنز المكنون**).

كما أن برنامج التدريب بالخارج قد نجح فى إكساب المتدربين وتزويدهم بخبرات ومهارات قد لا يستطيع برنامج التدريب بالداخل تزويدهم بها وكذلك برنامج اعداد المعلمين بالكليات ومنها:

١- احتواء البرنامج على المعارف والخبرات التى تتناسب وإحتياجات المدرسين التدريبية، حيث إن تلبية البرنامج التدريبى لحاجات المدرسين يؤدى إلى تحسن آدائهم.

٢- إرتباط المعارف والخبرات التى يقدمها البرنامج بخبرات ومعارف المدرسين المتدربين السابقة.

٣ - تنظم هذه البرامج للمدرسين نشاطات وتقنيات مختلفة مثل العروض وتسجيلات لأداءات تدريسية فعاله داخل الفصول وحلقات المناقشة.

٤ - تتيح هذه البرامج للمدرسين أنشطة منظمة مثل التدريس المصغر للتدريب على الأداءات التدريسية الجيدة، وهذا بدوره يؤدى إلى اكتساب المهارات والخبرات التى تؤدى إلى تحسين الأداء التدريسى.

٥ - إتاحة الفرصة للمدرسين على تطبيق ما تعلموه خلال التدريب داخل الفصول، كما يعودهم على التقويم الذاتى والذى يؤدى بهم إلى التحسين والتطوير.

٦ - كما أن التدريب بالخارج يتيح للمدرسين فرصة الانتفاع من خبرات الآخرين وخاصة فى البلدان المتقدمة، فالتدريب بالخارج يتيح للمدرسين فرصة الاطلاع على خبرات الآخرين فى إدارة الموقف التعليمى سواء بملاحظة الآداء التدريسى خلال موقف تعليمى حقيقى أو ملاحظة شريط فيديو،لأداء تدريسى جيد، وهذا يمكنه من تحسين آدائه، وهذا ما جعل مجموعة التدريب التدريسية التى احتوتها بطاقة الملاحظة بالخارج تتفوق على مجموعتى التدريب بالداخل والجدد فى الأداءات.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج الدراسات التى اجراها كل من **جليل واندرسون ١٩٨٩، ونيتسايسوك واندرسون ١٩٨٩**. فقد اثبت هذه الدراسات أن التدريب أثناء الخدمة التى وضعت برامجه حسب مواصفات الأداء الفعال قد أدت إلى تغييرات ملموسة وتحسن ملحوظ فى الأداءات التدريسية لدى المدرسين.

وفى هذا الصدد يرى فارلل ١٩٨٩ Farlell أن الطريقة الأكثر جدوى لمد المدرسين العاملين فى مجال التدريس بالمعارف والخبرات والمهارات التدريسية التى يحتاجونها ليصبحوا مدرسين فعالين تتمثل فى تمكينهم من تدريب أساسى منظم ومحكم ومتواصل من خلال حلقات التدريب أثناء الخدمة.

وينص الفرض الثانى: **«توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات كل من مجموعة التدريب بالخارج ومجموعتى التدريب بالداخل والجدد على مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس لصالح مجموعة التدريب بالخارج»**.

بالنظر لجدول (٦) يتضح أن قيمة (ف) الناتجة عن تحليل التباين بين متوسطات المجموعات الثلاث على مقياس الاتجاهات غير دالة إحصائياً وهذا يدلنا على أن الفروق غير جوهرية، ومن ثم فلم يتحقق صحة الفرض الثانى وقد تبدو هذه النتيجة غريبة للوهلة الأولى وخاصة أن مجموعة التدريب بالخارج قد تميزت عن مجموعتى التدريب بالداخل والجدد فى الأداءات التدريسية وربما تخف حدة الغرابة إذا ما أخذنا فى اعتبارنا ما حدث من تغير إجتماعى وظهور مهن بل وحرف تدر دخلا كبيراً على اصحابها أكثر من مهنة التدريس، كما حدث تغير فى نظرة أولياء الأمور للمدرسين وتصورهم أنهم أصبحوا لا يصلحون قدوة لأبنائهم وخاصة بعد تفشى ظاهرة الدروس الخصوصية الأمر الذى جعل معظم المدرسين لا يميلون إلى مهنة التدريس، ولو أتيحت لهم الفرصة للالتحاق بمهنة أخرى لإلتحقوا بها.

وربما ترجع هذه النتيجة إلى أن غالبية القائمين على أمر العملية التعليمية يقاومون عملية التغيير، وقد يتبنون طرقاً وأداءات تدريسية تقليدية ويصرون على فرضها على المدرسين من خلال سلطتهم وبالتالى قد تنقلب الاتجاهات نحو مهنة التدريس من إيجابية إلى سلبية أو على الأقل تثبت الاتجاهات السلبية فلا يكن هناك سبيل إلى تغييرها مستقبلاً.

وجدير بالذكر أننا لا يجب أن نسلم بهذه النتيجة دون تمحيص وإجراء مزيد من الدراسات حول هذا الموضوع، وعلى ذلك فإن انخفاض درجة إيجابية اتجاهات المدرسين (أفراد العينة) نحو مهنة التدريس قد يرجع إلى:

- ما يواجهه المدرسون من صعوبات ومشكلات أثناء التعامل مع الطلاب.
- الادارة المدرسية التقليدية القائمة على الاسلوب الديكتاتورى.

- تبنى الكثير من الموجهين الفنيين لأساليب وطرق التدريس التقليدية ومقاومة طرق وأساليب التدريس الحديثة الأمر الذى قد يؤدى إلى إحباط الغالبية العظمى من المدرسين.

ومن ثم فإن ذلك يتطلب منا ضرورة مراجعة أساليب أعداد المدرسين وبرامج تدريبهم وكذلك عمل اختبارات للقبول بكليات التربية حتى يمكن تخريج دفعات من المعلمين لديهم اتجاهات ايجابية نحو مهنة التدريس.

كما يجب ألا نجعل الأقدمية معياراً للترقية لوظيفة موجه فنى حيث إن الاعتماد فى الترقية على الأقدمية يجعل المجال ملئ بموجهين فنيين ليس لديهم خبرات تدريسية حديثة تتناسب وتطور مفهوم التربية.

فقد أثبتت بعض الدراسات أن الموجهين لا يقومون بأدوارهم المتوقعة منهم والتى منها على سبيل المثال:

- تدريب المدرسين وخاصة الجدد منهم على خطة سير العمل أثناء التدريس وإثراء قدراتهم بكل جديد فى مادتهم.

- أن يكون الموجه المصدر الرئيسى للمعلومات والأساليب الحديثة فيتدريس المادة وما يجد فيها من أبحاث وتطورات فى المادة.

- الأخذ بيد المدرسين نحو التجديد المستمر والابتكار.

- وينص الفرض الثالث: **«لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات كل من مجموعة التدريب بالداخل ومجموعة الجدد على بطاقة الملاحظة».**

بالنظر إلى الجدول (٧) والذى يوضح قيمة (ف) الناتجة عن اختبار شيفيه بين متوسطى درجات كل من مجموعة التدريب بالداخل ومجموعة الجدد على بطاقة الملاحظة بأبعادها المختلفة يتضح أن جميع قيم (ف) غير دالة إحصائياً، ومن ثم فقد تحقق صحة الفرض الثالث.

وقد يرجع ذلك إلى أن برامج التدريب بالداخل تخلو من الخبرات الجديدة التى تكسب المدرس المهارات والآداءات التدريسية التى تناسب وتطور مفهوم التربية، فطريقة التدريس السائدة هى غالباً طريقة التلقين والتى يكون فيها الطالب طرف سلبياً، كما تبين ذلك للباحثين من خلال خبرتهما أثناءعملهما بالمركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى من خلال إعداد التقارير عن أداء المدرسين بمختلف المحافظات وعندما يتبع بعض المدرسين طريقة المناقشة لإشراك الطالب فى الموقف التعليمى ، فإن الأسئلة الموجهة تكون على مستوى التذكر، ولا يتم توجيه أسئلة تستثير تفكير الطلاب، هذا بالنسبة لمجموعة المدرسين القدامى الذين تلقوا التدريب بالداخل، أما مجموعة الجدد فغالباً ما يتبعون طريقة التلقين ولايتطرقون إلى طريقة الحوار والمناقشة حيث إنهم لم يكن لديهم الخبرة الكافية فى إدارة الموقف التعليمى القائم على التفاعل، وبالتالى فهم يتصورون أن عدم السماح للطلاب بالاشتراك فى المناقشة يجعلهم يسيطرون على الموقف التعليمى وبالتالى فهم يجعلون الطلاب طرفاً سلبيا فى الموقف التعليمى.

وينص الفرض الرابع: «لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات كل من مجموعة التدريب بالداخل ومجموعة الجدد على مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس»، وبالنظر إلى الجدول (٢) والذى يوضح قيمة (ف) الناتجة عن تحليل التباين بين متوسطات درجات المجموعات الثلاث على مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس. يتضح أن قيمة (ف) غير دالة إحصائياً وبالتالى فقد تحقق صحة الفرض الرابع.

وقد يرجع ذلك كما سبق وأن ذكرنا فى مناقشة نتائج الفرض الثانى إلى:

- ما يواجهه المدرسون من صعوبات ومشكلات أثناء التعامل مع الطلاب.

- غالبية الطلاب يلتحقون بكليات التربية وليس لديهم الرغبة فى التدريس.

- الإدارة المدرسية القائمة على الأسلوب الديكتاتورى، فالإدارة المدرسية تتمثل فى مدير المدرسة فقط فهو متخذ القرار دون الرجوع إلى أحد ولو حدث مشاورات فهى شكلية، كما تبين ذلك للباحثين من خلال خبرتهما أثناء عملهما بالتربية والتعليم.

- الكثير من الموجهين الفنيين يتبنون أساليب وطرق تدريس تقليدية يتصورون أن يعتقدون أنها مثالية ويصرون على فرضها على المدرسين، فكل همهم تحصيل الطلاب للمعلومات، وقد يتسبب ذلك فى تحول بعض المدرسين الذين لديهم اتجاهات إيجابية إلى اتجاهات سلبية تجاه التدريس بعد اصطدامهم بالواقع.

توصيات البحث:

١ - تقويم ومتابعة البرامج التدريبية بصفة مستمرة فى ضوء الاتجاهات الحديثة للتربية والأهداف المنشودة من عملية التدريب وذلك من خلال:

- الوقوف على مقدار ما تم إنجازه من خطة التدريب وما تم تحقيقه من أهدافها.

- قياس مدى فعالية البرامج التدريبية وأساليب التدريب ومدى مساهمتها فى تلبية الاحتياجات التدريبية.

- تقدير ما وصل إليه المتدربون من كفاءة، والتعرف على مقدار الفائدة التى تحققت لهم من التدريب مع قياس كفاءة المدربين ومدى صلاحيتهم لممارسة العمل التدريبى.

٢ - ضرورة أن يشتمل التدريب على فقرات للتدريس المصغر للتأكد من اتقان المدرسين المتدربين للمهارات والأداءات التدريسية الجيدة بدلا من الاكتفاء بالجانب النظرى.

٣ - ضرورة تنظيم دورة تدريبية شهرية لمدة يوم أو يومين لمناقشة كل جديد يظهر فى مجال التربية حتى يكون المدرسون على دراية واتصال بكل جديد فى مجال التربية.

٤ - عدم جعل الأقدمية معياراً للترقية وخاصة وظيفة موجه حيث إنه من المفترض أن يكون الموجه لديه خبرات تتناسب وتطور مفهوم التربية فى ضوء تقرير **(جاك ديلور)** أى يجب اختيار الموجه الفنى ممن يكون لديه الرغبة فى التعلم مدى الحياة.

٥ - عقد دورات تدريبية بصفة دورية للموجهين الفنيين انطلاقاً من مبدأ التعلم مدى الحياة كما جاء فى تقرير **(جاك ديلور)** على أن يتولى عقد هذه الدورات كليات التربية فى مختلف المحافظات بالتعاون مع إدارة التدريب بكل مديرية تعليمية حتى يتسنى فرصة تبادل الخبرات على المستويين النظرى والتطبيقى.

٦ - تطوير برامج التدريب بحيث تشتمل على موضوعات هدفها إكساب المدرسين مهارات التقويم الذاتى.

فقد بينت الدراسات أن المدرسين المتدربين على تقويم أنفسهم ذاتيا يحققون تحسنا أفضل من سواهم فى أسلوبهم التعليمى، لأن مقارنة تقييم المدرس لنفسه مع تقييم الموجه له يزيد من تدعيم معرفته لنفسه ويتيح له المناقشة على أسس موضوعية، كما أن للتقويم الذاتى أثر كبير فى زيادة الدافعية نحو العمل وبذل المزيد من النشاط، فالمدرس الذى يدرك نقاط ضعفه يكون أقدر على تدرك النقص وتحسين المستوى.

٧ - تخطيط دورات تدريبية وبعثات خارجية للموجهين الفنيين لإكسابهم الخبرات والاداءات التدريسية الجيدة، وبالتالى تكون الفائدة أعم وأشمل حتى يمكن للموجهين نقل هذه الخبرات إلى أكبر عدد من المدرسين الذين يشرفون عليهم ومن ثم يكون هناك سبيل إلى تكوين اتجاهات إيجابية لدى المدرسين مستقبلا عند ما يجدون من يشجعهم على الأداءات التدريسية الجيدة وطرق التدريس الحديثة.

أبحاث مقترحة:

١ - تقويم برامج تدريب المدرسين أثناء الخدمة بالداخل فى ضوء بعض المحطات العالمية.

٢ - إعداد برنامج تدريبى لمدرسى العلوم بالمرحلة الاعدادية فى ضوء تقرير **(جاك ديلور)**.

المراجع العربية

١ ـ أحمد حسين اللقانى: تحليل التفاعل اللفظى فى تدريس المواد الاجتماعية، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٦.

٢ ـ أحمد فؤاد عبدالمجيد: اعداد معلم العلوم، صحيفة التربية، رابطة خريجى معاهد وكليات التربية، ع٣، مارس ١٩٧٣.

٣ ـ ألفت عيد محمد شقير: مدى تمكن معلمى العلوم بالمرحلة الاعدادية والثانوية من مهارات تدريس العلوم، دكتوراه، كلية التربية ـ جامعة طنطا، ١٩٩٠.

٤ ـ المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة: الدورة التدريبية لمسؤولى تدريب المعلمين أثناء الخدمة فيوزارات التربية، تونس، ١٩٩٦.

٥ ـ جاك ديلور وآخرون:التعلم ذلك الكنز المكنون، منشورات اليونسكو، ١٩٩٦.

٦ ـ راجيه محمد شكرى: أثر أسلوب التدريس فى تحصيل التلاميذ وميولهم نحو المادة الدراسية،رسالة ماجستير، كلية التربية ـ جامعة عين شمس، ١٩٨١.

٧ـ سيد خير الله: بحوث فى علم النفس، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٧٥.

٨ ـ شكرى حامد نزال: الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى معلمى ومعلمات المرحليتين الابتدائية والثانوية فى المدارس الحكومية فى منطقة دبى، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ع٤٤، مايو ١٩٩٤.

٩ـ عبدالباسط محمد حسن: أصول البحث الاجتماعى، مكتبة وهبه، القاهرة ١٩٨٢.

١٠ ـ عبدالقادر يوسف: تنمية الكفاءات التربوية وتدريب المعلمين أثناء الخدمة، دار الكتب العربى، ١٩٨٥.

١١ ـ عبدالمجيد محمد مفيد الدين: تقويم آداء معلم التاريخ فى استخدام بعض الوسائل التعليمية بالصف الثانى الاعدادى بالبحرين، رسالة ماجستير،كلية التربية ـ جامعة عين شمس، ١٩٨٥.

١٢ ـ عبدالناصر أنيس: دراسة تحليلة لابعاد المجال المعرفى والمجال الوجدانى للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى، رسالة دكتوراه، كلية التربية ـ جامعة المنصورة ١٩٩٢.

١٣ ـ عنايات يوسف زكى: اتجاهات طلبة كلية التربية نحو مهنة التدريس، الكتاب السنوى للدراسات النفسية ١٩٧٤.

١٤ ـ غانم سعيد العبيى، حنان الحبورى: أساسيات القياس والتقويم فى التربية والتعليم، دار العلوم للطباعة والنشر، الرياض ١٩٨١.

١٥ ـ فكرى حسن ريان: التدريس (أهدافه ، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه وتطبيقاته)، عالم الكتب، القاهرة١٩٧١.

١٦ ـ فؤاد البهى السيد: علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشرى، دار الفكر العربى، القاهرة ١٩٧٩.

١٧ـ فؤاد عبداللطيف أبو حطب، آمال صادق: علم النفس التربوى، الانجلو المصرية، القاهرة ١٩٩٠.

١٨ ـ سيد عثمان: التقويم النفسى، الانجلو المصرية، القاهرة، ط٤، ١٩٨٥.

١٩ ـ كلية التربية ـ جامعة عين شمس: مستوى معلم المرحلة الأولى بمصر، تمويل مركز بحوث التنمية الدولى، ١٩٨٢.

٢٠ ـ لورين اندرسون : إنماء فعالية المدرسين، منشورات المنظمة العربية للتربية، والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٩٤.

٢٢ ـ مجمع اللغة العربية: معجم علم النفس والتربية، جـ١، ١٩٨٤.

٢٣ ـ محمد أمين المفتى: سلوك التدريس ـ معالم تربوية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ١٩٩١.

٢٤ ـ محمد عبدالغفار: آداءات المعلم ـ دراسةحالة، الكتاب السنوى للتربيةوعلم النفس، الانجلو المصرية، ١٩٨٧.

٢٥ ـ محمد لبيب النجيحى وآخرون: بحوث نفسيه وتربوية، عالم الكتب، ١٩٧٥.

٢٦ ـ محمد مصطفى زيدان: معجم المصطلحات النفسية والتربوية، دار الشروق، جده، ١٩٧٩.

٢٧ ـ محمود عوض الله، أحمد عواد: مفهوم الذات ومركز التحكم لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، مجلة الارشاد النفسى، مركز الارشاد النفسى، جامعة عين شمس، ١٩٩٤.

٢٨ ـ مصطفى محمد كامل محمود: الاعداد المهنى للمعلم وعلاقته بمهارات التدريس الفعال فى المدرسة الابتدائية، رسالة ماجستير، كلية التربية ـ جامعة عين شمس، ١٩٨٠.

المراجع الأجنبية

29 - **Dawdson. B:** Style in Teaching and learning "Jou Of Special educ V.2No.1, 1984.

30 - **Fullen. M.G.**: Staff development innovation and Institutionaldevelopment B Joyce (end) Changing School Culture Through Staff devlopment"Alexandria, Virginia, Assocation For Supervision and Curriculum development,1990

31 - **Hosrston, J.&Pilliner,A.E**:The effect Verbel Teaching StyleOn The attainment Of EducationalObjiective in Physics"Jou Of educ. Psych Vol.77 N 1-3,1974

32 - **Ingersoll, G.N.and Others**" Teaching Training needs Condition materials Apreliminry Survey Inservice education Notional Center For Improvent Of Educational Systems, 1975.

33 - **Keamey N.C.**: The effect Of Teacher education on teacher attitude" jou of educ research No.7. 1956.

34 - **Mcleish J.** :Students Attitudes and College Enviorment Combride Institute Of education"Jou Of Research in Science Teaching Vol. 11,No.2, 1978.

35 - **Santos. E.** :A Study Of inservice Training needs Of Teachers as Perceived by teachers and Principals Of The elememetery School Of Puerto - Rico, Diss Abst Inter Vol 72. No3, 1981.

36 - **Shaeffer, S.** : Partcpatory approches To teacher training" Paper Pesented at The Conference On improving The quality Of Teacher and Teaching in The Lesser developed World Denpasor. Indonecia, 1986.



اتجاهات التحول فى التعليم الثانوى العام فى مصر فى الفترة من ١٩٨١ - ١٩٩٨

د. نبيل عبد الخالق متولى
مدرس أصول التربية - كلية التربية بالسويس
جامعة قناة لسويس

مقدمة

نظرا لأهمية مرحلة التعليم الثانوى العام، وموقعها المتميز بين مرحلة التعليم الأساسى، وبين مرحلة التعليم العالى والجامعى، إذ تقع عليها تبعات أساسية وحيوية للوفاء بحاجات ورغبات وتطلعات فئة عمرية هامة، وفى نفس الوقت يناط عليها مجموعة من المتطلبات والاحتياجات المجتمعية.

ويعتبر التعليم الثانوى العام منذ نشأته فى عهد محمد على (١٨٠٥ - ١٨٤٨) والذى بدأ فيما يعرف تاريخيا بمدرسة القصر العينى التجهيزية سنة ١٨٢٧ (١)، من أكثر أنواع التعليم النظامى تمتعا بمنزلة اجتماعية كبيرة، حيث يتيح لطلابه فرصا تعليمية واجتماعية طيبة، ولذلك وجه إليه المسئولين عن التعليم، أو الآباء أو الطلاب عناية خاصة خلال فترات مسيرته الطويلة التى تمتد لأكثر من مائة وسبعين عاما.

وعلى الرغم من الجهود الكبيرة التى قامت بها الحكومات المصرية المتعاقبة منذ أن كان المسئول عن التعليم هو ديوان المدارس مرورا بنظارة المعارف، ثم وزارة المعارف العمومية، حتى وزارة التربية والتعليم لإصلاح هذا النوع من التعليم، إلا أنه مازال التعليم الثانوى العام يتعرض للعديد من المشكلات والقضايا الملحة التى يحتاج بعضا منها إلى حلول عاجلة والبعض الآخر يحتاج إلى حلول مستقبلية. كما وأن بعض المشكلات التى تواجه هذا النوع من التعليم هى فى الواقع مشكلات توارثها هذا النظام التعليمى منذ فترات بعيدة والبعض الآخر حدث نتيجة للمتغيرات المجتمعية والعالمية التى أصابت المجتمع المصرى بحكم الأحداث الأخيرة التى شهدها المجتمع الدولى والمحلى الآن.

وفى دراسة سابقة للباحث تناول فى جزء منها مراحل تطور التعليم الثانوى العام فى مصر منذ عام ١٩٢٣ وحتى عام ١٩٨١، رصد خلالها عشر مراحل تطويرية هامة حدثت فى بنية هذا النوع من التعليم(٢).

مشكلة الدراسة:

لهذا فإن مشكلة الدراسة الحالية هى البحث عن ملامح التحول التى حدثت فى بنية هذا النوع من التعليم اعتبارا من الفترة التى توقفت عندها الدراسة السابقة وحتى الآن. أى من عام ١٩٨١ وحتى الآن (١٩٩٨) كما تتناول الدراسة الحالية نفس المحاور التى تبنتها الدراسة السابقة(حتى تكتمل السلسلة الزمنية) وهى تدور حول نظام القبول، ونظم التشعيب، وخطة الدراسة ومقرراتها، ونظام الامتحانات.

ولذا فإن التساؤل الرئيسى لهذه الدراسة يكون على النحو التالى:-

ما أهم ملامح اتجاهات التحول فى بنية التعليم الثانوى العام فى الفترة من ١٩٨١ وحتى الآن؟

ويمكن الإجابة على هذا التساؤل الرئيسى من خلال الإجابة على التساؤلات الفرعية التالية:

١ - ما أهم المتغيرات المجتمعية التى سادت الساحة المصرية خلال الفترة المذكورة، وانعكاساتها على التعليم بشكل عام، وعلى التعليم الثانوى العام بشكل خاص؟

٢ - ما أهم ملامح التغير التى شهدها نظام القبول بمرحلة التعليم الثانوى العام خلال تلك الفترة؟

٣ - ما أهم ملامح التحول التى حدثت فى نظام التشعيب خلال الفترة المذكورة؟

٤ - ما أهم اتجاهات التحول التى حدثت فى خطط الدراسة ومقرراتها للمرحلة الثانوية العامة خلال نفس الفترة؟

٥ - ما أهم الاصلاحات التى تمت فى نظام الامتحانات بالتعليم الثانوى العام فى نفس الفترة؟.

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى كونها من الدراسات التى تبحث عن ملامح اتجاهات التحول التى حدثت فى بنية التعليم الثانوى العام خلال الفترة الممتدة من عام ١٩٨١ وحتى الآن (١٩٩٨)، خاصة وأن هذه الفترة مليئة بالمتغيرات المجتمعية والعالمية، كما أنها أيضا مليئة بمحاولات التطوير للتعليم بشكل عام والتعليم الثانوى العام بشكل خاص، كما أن هذه المحاولات وما أصاب بعضها من نجاح، وما أصاب البعض الآخر من فشل تحتاج إلى العديد من الدراسات والبحوث التى ترصد أسباب هذا النجاح أو ذلك الفشل، وهل نحن فى حاجة إلى إعادة صياغة للنظام التعليمى بشكل عام والتعليم الثانوى بشكل خاص.

الهدف من الدراسة:

- تهدف الدراسة إلى التعرف على أهم المتغيرات العامة للمجتمع المصرى خلال الفترة التى تناولتها وهى من عام ١٩٨١ وحتى الآن (١٩٩٨) وإنعكاس تلك المتغيرات على أوضاع التعليم بعامة والتعليم الثانوى العام بخاصة.

- كما تهدف الدراسة أيضا إلى رصد أهم ملامح التحول التى حدثت فى نظام القبول بالتعليم الثانوى العام خلال الفترة المذكورة.

- كما تهدف الدراسة إلى رصد محاولات اتجاهات التحول فى نظام التشعيب بالمرحلة الثانوية العامة خلال نفس الفترة.

- كما أن الدراسة تهدف إلى ابراز أهم محاولات التطوير التى حدثت فى خطة الدراسة ومقرراتها لنفس المرحلة ولنفس الفترة التاريخية.

- وأخيرا تهدف الدراسة إلى رصد أهم محاولات إصلاح نظام الامتحانات بالمرحلة الثانوية العامة لنفس الفترة.

منهج الدراسة وأدواته:

تعتمد الدراسة الحالية على نوعين من مناهج البحث، الأول هو المنهج الوصفى (الدراسات المسحية)(٣)، وخاصة عندما تقوم الدراسة برصد كافة التشريعات الخاصة بالتعليم الثانوى العام التى صدرت خلال الفترة من عام ١٩٨١ وحتى الآن (١٩٩٨)، سواء كانت هذه التشريعات قوانين أو قرارات وزارية أو نشرات عامة لها علاقة بشكل أو بآخر بما حدث فى بنية هذا النوع من التعليم من حيث نظام القبول أو خطة الدراسة ومقرراتها، أو نظام التشعيب أو نظام الامتحانات.

أما المنهج الآخر فهو المنهج التاريخى(٤)، فسوف تعتمد عليه الدراسة الحالية حينما تتناول دور القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فى تطوير التعليم بعامة والتعليم الثانوى العام بخاصة خلال الفترة التاريخية المختارة، كما تعتمد عليه الدراسة أيضا حينما تقوم بفحص التشريعات الخاصة بهذا النوع من التعليم، كما تستخدم الدراسة بعض الأدوات المساعدة مثل ملاحظة الواقع الحالى للنظام التعليمى بشكل عام والتعليم الثانوى بشكل خاص.

الدراسات السابقة:

الدراسة الأولى: سياسة القبول بالمرحلة الثانوية فى مصر وأثرها فيتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص (٥).

استهدفت هذه الدراسة التعرف على مدى تحقيق سياسة القبول لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية فى المرحلة الثانوية من أجل وضع تصور مقترح لسياسة تعليمية تحقق تكافؤ الفرص بهذه المرحلة، وقد توصلت هذه الدراسة إلى العديد من النتائج لعل من أهمها:-

- أن التطبيق لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية فى التعليم الثانوى العام يتأثر بعوامل كثيرة وأن نظام القبول الحالى، يؤدى إلى الإخلال بهذا المبدأ، وعدم الأخذ برغبات التلاميذ فى الاختيار.

أن سياسة القبول القائمة فى تلك المرحلة من أهم أسباب رسوب الطلاب، الذى يؤدى بالتالى لمزيد من العقد فى التعليم ولمزيد من الهدر فى هذه المرحلة التعليمية الهامة.

- وقد أوصت هذه الدراسة على ضرورة الأخذ بمبدأ ميول الطلاب وآرائهم فى نوع التعليم المناسب لهم.

الدراسة الثانية: الاتجاهات المعاصرة وأثرها على التعليم الثانوى العام فى المجتمع المصرى (٦).

استهدفت هذه الدراسة معرفة أثر الاتجاهات والتغيرات المعاصرة على التعليم الثانوى العام فى مصر، وقد اقتصرت على ثلاثة اتجاهات معاصرة وهى الاتجاه

الديمقراطى فى التعليم، والاتجاه نحو التنمية الاقتصادية والاجتماعية، والاتجاه نحو التقدم العلمى والتكنولوجى ولقد توصلت تلك الدراسة إلى مجموعة من التوصيات لعل من بينها.

- ضرورة أن تكون مدة الدراسة بالتعليم الثانوى العام أربع سنوات، بحيث تكون السنتين الأولى والثانية دراسة عامة والسنتين الثالثة والرابعة دراسة تخصصية.

- أن تعتمد سياسة القبول بهذا النوع من التعليم على طريقة الانتقاء فى استخدام اختبارات شخصية إلى جانب المجموع فى الشهادة الاعدادية.

- تطوير المدارس الثانوية العامة طبقا لمتطلبات البيئة، وتطوير المناهج الدراسية فى ضوء هذا الاتجاه.

الدراسة الثالثة: فلسفة التجديد ونماذجه فى التعليم، دراسة فى التعليم الثانوى المصرى(٧):

استهدفت هذه الدراسة التعرف على أنماط التجديد التربوى فى التعليم الثانوى المصرى، وقد تناول الباحث نموذج التجديد التربوى بهدف التوصل إلى تصور مقترح لنموذج تطوير التعليم الثانوى المصرى فى ضوء معطيات الواقع. ولقد تعرض الباحث إلى بعض اتجاهات التجديد التربوى ونماذجه التى حدثت فى بنية هذا النوع من التعليم، وذلك بغرض الكشف عن تاريخ حركة التجديد والتجريب فى هذا التعليم.

الدراسة الرابعة: دراسة تحليلية لسياسة القبول بالتعليم الثانوى العام بجمهورية مصر العربية فى ضوء بعض خبرات بعض الدول(٨).

تمحورت مشكلة هذه الدراسة فى تساؤل رئيسى حول: كيف يمكن تطوير سياسة القبول بالتعليم الثانوى العام فى مصر حتى يفى بمتطلبات المجتمع المصرى؟ وذلك بغرض دراستها وتقديم بعض المقترحات والتوصيات لمعالجتها وذلك فى ضوء بعض الخبرات الأجنبية فى هذا المجال.

ولقد توصلت الباحثة إلى بعض النتائج لعل من أهمها: ضعف مقررات التعليم الثانوى وجمودها وعدم مسايرتها للتغيرات الاقتصادية والاجتماعية.

- عدم وجود مكاتب للإرشاد والتوجيه لتوزيع الطلاب على الأنواع المختلفة للتعليم الثانوى، مما أدى إلى زيادة الالتحاق بالتعليم الثانوى العام.

- أن سياسة القبول الحالية لا تقوم على أساس الانتقاء.

- وقد أوصت الباحثة بتطبيق نظام المدرسة الثانوية الشاملة مع تطويرها وتجديدها.

الدراسة الخامسة: البحث التربوى فى مصر وأثره فى تطوير التعليم الثانوى فى الفترة من ٢٣ - ١٩٨١(٩).

تركزت مشكلة هذه الدراسة فى الكيفية التى تأثر بها التعليم الثانوى فى مصر بالبحوث والدراسات التربوية خلال الفترة من ١٩٢٣ وحتى عام ١٩٨١. كما وأن من المشكلات التى واجهتها هذه الدراسة هو رصد أهم المراحل التطويرية التى شهدها التعليم الثانوى العام خلال هذه الفترة.

ولقد توصلت هذه الدراسة إلى العديد من النتائج لعل أهم ما يرتبط منها بالدراسة الحالية ما يلى:-

- حدوث عشر مراحل تطويرية تمت فى بنية التعليم الثانوى العام خلال الفترة التى تناولتها ما بين تطوير فى خطط الدراسة ومقرراتها أو تعديل فى نظام التشعيب أو تطوير فى نظام الامتحانات.

- أن البحث التربوى كان له أثر بشكل أو بآخر فى تطوير التعليم الثانوى بشكل عام والثانوى العام بشكل خاص، وإن اختلفت درجات هذا الأثر من فترة زمنية إلى أخرى.

- لم تكن التغيرات التى شهدها التعليم الثانوى خلال تلك الفترة بمنأى عن المتغيرات التى شهدتها الساحة المصرية خلال نفس الفترة.

ـ ولهذا يمكن أن تستفيد الدراسة الحالية من تلك الدراسة فى مواصلة رصد أهم اتجاهات التحول التى حدثت فى بنية التعليم الثانوى العام خلال الفترة الممتدة من عام ١٩٨١ وحتى الآن (١٩٩٨).

الدراسة السادسة: تطوير نظم الامتحانات بالتعليم الثانوى فى مصر فى ضوء خبرات بعض الدول، دراسة مقارنة(١٠).

تهدف هذه الدراسة البحث فى كيفية تطوير نظام الامتحانات بالتعليم الثانوى العام فى مصر فى ضوء خبرات بعض الدول.. حيث تناولت الباحثة أنظمة الامتحانات فى هذه المرحلة التعليمية الهامة خلال الفترة الممتدة من ١٩٨٢ وحتى ١٩٩٦ وقد أوصت الباحثة بمجموعة من التوصيات لعل من أهمها:ـ

ـ ضرورة الاستفادة من التنوع الكبير فى نظام المقررات الدراسية المعمول به فى الدول المتقدمة.

ـ استمرارية التقويم تبعا للنظام الجديد (طبعا قبل إلغاء التحسين منه) واتباع نظم الامتحانات ذات الأوراق الامتحانية متعددة المستويات.

ـ مد اليوم المدرسى من ٧ ـ ٨ ساعات يوميا.

الدراسة السابعة: رؤية مستقبلية لبنية التعليم الثانوى فى ضوء تحديات القرن الحادى والعشرين(١١).

هدف الباحث من دراسته: محاولة الوصول إلى بنية جديدة للتعليم الثانوى العام فى مصر فى ضوء تحديات القرن الحادى والعشرين. وقد حاول الباحث رصد هذه التحديات مثل ثورة المعلومات والاتصالات أو الثورة العلمية والتكنولوجية، وكيفية مواجهة التعليم فى دول مثل فرنسا وكندا، واستراليا وبولندا وانجلترا والولايات المتحدة الأمريكية لهذه التحديات.

ولقد توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج لعل من أهمها ما يلى:

ـ توفير قدر كاف من اللامركزية فى الادارة المدرسية.

ـ تطبيق معايير الجودة التعليمية فى المدارس الثانوية المتكاملة.

ـ أن تشتمل المقررات الدراسية بالتعليم الثانوى على ثلاثة أنواع منها مقررات إلزامية، وأخرى اختيارية وأخرى تخصصية.

التعليق على الدراسات السابقة:

ترتبط الدراسات السابقة بشكل أو بآخر بالدراسة الحالية ويتفق البعض منها بما تتناوله الدراسة الحالية، والبعض الآخر نجده يركز على بعض القضايا الأخرى.

وفيما يلى أوجه الاتفاق أو الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة.

– **أوجه الاتفاق:** تتفق الدراسة الحالية والدراسات السابقة فى أهمية موضوع التعليم الثانوى العام اتفقت جميع الدراسات بلا استثناء) لما يشغله هذا النوع من التعليم من أهمية خاصة فى السلم التعليمى، ولما يمثله أيضا من أهمية خاصة بالنسبة للأسرة المصرية التى تتطلع دائما لتعليم أولادها بالتعليم العالى والجامعى فالتعليم الثانوى هو البوابة الحقيقية لدخول عالم الجامعة أو التعليم العالى.

– كما تتفق الدارسة الحالية والدراسات السابقة فى تناول محور نظام القبول (دراسة حامد صالح، ودراسة انتصار محمد على [الأولى] ودراسة نبيل عبد الخالق) وكذا محور نظام الامتحانات (دراسة انتصار محمد على [الثانية] ودراسة نبيل عبد الخالق).

أوجه الاختلاف:

– تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة فى أن الأخيرة تتناول فترات زمنية غير الفترة الزمنية التى تتناولها الدراسة الحالية باستثناء دراسة انتصار محمد على الثانية التى تتناول فترة متداخلة معها إلا أن هذه الدراسة

تتناول محورا واحدا فقط وهو تطوير نظام امتحان الثانوية العامة، بينما الدراسة الحالية تتناول أكثر من محور سبق الإشارة إليها.

– كما وأن الدراسة الحالية تختلف عن تلك الدراسات السابقة فى كونها دراسة تاريخية تتناول فترة زمنية محددة مبينة تأثيرات تلك الفترة على التحولات التى حدثت فى بنية هذا النوع من التعليم.

■ أوجه الاستفادة:

تستفيد الدراسة الحالية من الدراسات السابقة فى طريقة معالجة القضايا التى تهم المرحلة الثانوية العامة سواء فى تطوير نظم الامتحانات بهذه المرحلة أو تطوير نظام القبول وخطة الدراسة ومقرراتها لتلك المرحلة التعليمية، كما وأن الدراسة الحالية سوف تستفيد بلا شك من نتائج وتوصيات تلك الدراسات .

خطوات الدراسة:

تقوم الدراسة الحالية على عدة خطوات مرتبة كالتالى :

– **الخطوة الأولى :** وفيها يتم رصد أهم الملامح العامة للمجتمع المصرى خلال الفترة الممتدة من ١٩٨١ وحتى الآن (١٩٩٨) وانعكاس تلك الملامح على التعليم بشكل عام وعلى التعليم الثانوى العام بشكل خاص.

ـ **الخطوة الثانية:** رصد أهم اتجاهات التحول فى سياسة القبول بالتعليم الثانوى العام خلال نفس الفترة.

ـ **الخطوة الثالثة:** رصد أهم التحولات فى نظام التشعيب خلال تلك الفترة.

ـ **الخطوة الرابعة:** رصد أهم التطورات التى حدثت فى خطة الدراسة ومقرراتها للمرحلة الثانوية العامة لنفس الفترة.

– **الخطوة الخامسة :** رصد أهم اتجاهات التحول فى نظام الامتحان بالمرحلة الثانوية العامة ولا سيما امتحان الثانوية العامة خلال نفس الفترة.

الخطوة الأولى :

الملامح العامة للمجتمع المصرى خلال الفترة من ١٩٨١ – وحتى الآن (١٩٩٨) وانعكاساتها على التعليم بعامة والتعليم الثانوى بخاصة:

شهد المجتمع المصرى خلال الفترة المذكورة مجموعة من المتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، التى كان لها أثر بشكل أو بآخر على مفردات النظام التعليمى ومن بينها التعليم الثانوى العام، ويمكن إجمال تلك المتغيرات على النحو التالى:–

المتغيرات السياسية:

شهدت الفترة من عام ١٩٨١ وحتى الآن مجموعة من المتغيرات السياسية المتلاحقة، وقد بدأت هذه الفتر بمتغير سياسى هام هو استشهاد الرئيس الراحل السادات فى ٦ أكتوبر من عام ١٩٨١ فيما يعرف تاريخيا بحادث المنصة والذى تبعه تولى الرئيس مبارك قيادة البلاد فى ١٤ أكتوبر من نفس الشهر، لتبدأ مصر فى عهده الجمهورية الرابعة، كما شهدت البلاد انسحاب آخر جندى اسرائيلى من سيناء فى ٢٥ ابريل ١٩٨٢ وفق اتفاقية كامب ديفيد. وتحويل قضية الصراع حول منطقة طابا المصرية إلى التحكيم الدولى الذى أقر فى عام ١٩٨٨ بأحقية مصر فى هذه المنطقة العزيزة لينتهى الوجود الإسرائيلى تماما من سيناء الحبيبة.

كما بدأت مصر سياسة الانفتاح السياسى على العالم بشكل عام وعلى العالم العربى بشكل خاص، وعادت مصر للعرب، وعاد العرب إلى مصر، بعد فترة قصيرة من الخصام السياسى بسبب زيارة الرئيس الراحل السادات للقدس وتوقيعه لإتفاقية السلام مع إسرائيل.

كما وأن العهد الجديد أكد على قضية الديمقراطية والتعددية الحزبية وحرية الصحافة واستقلال القضاء والنهوض بالتعليم وتكثيف الدراسات الخاصة به لتطويره والارتقاء به وتدعيمه ماديا وفنياً على أعلى المستويات.

المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية:

على الرغم من المحاولات العديدة التى قامت بها الدولة لتحسين الأوضاع الاقتصادية خلال الفترة التى تتناولها الدراسة الحالية إلا أن هذه المحاولات كثيرا ما كانت تصطدم بالارتفاع الملحوظ فى معدلات النمو السكانى، فمصر من أكثر بلدان العالم ارتفاعا فى هذا المجال ومن أكثرها أيضا كثافة للسكان. ولمواجهة هذه المعضلة شهدت الفترة الأخيرة تحولا جديدا فى اقتصادها، وقد اتسم هذا التحول الجديد بالانفتاح على العالم الخارجى، وزيادة نسبة الصادرات، والتأكيد على دور القطاع الخاص كما شهدت هذه الفترة تطبيق نظام الخصخصة فى القطاع العام: وذلك لتوفير الاستثمارات اللازمة لتطوير كافة المجالات ومن بينها المجال التعليمى كما أن هذا التوجه الجديد جعل مسألة الاستثمار فى التعليم «ليس قضية خيرية أو إنسانية، وإنما هى قضية أمة» (١٢) وعليه يلزم أن يحصل التعليم على الاستثمار اللازم، خاصة وأن النظرة للتعليم صارت تمثل للمسئولين قضية «أمن قومى»(١٣) وقد انعكس هذا التوجه الجديد فى النظرة إلى التعليم إلى تغير فى ميزانيته، والجدول التالى يوضح حجم ونسبة التغير فى موازنة التعليم قبل الجامعى خلال الفترة من ٩٠ ـ ١٩٩٥(١٤).

ـ يمثل الباب الأول: الأجور

ـ أما الباب الثانى: فيمثل المصروفات الجارية والتحويلات.

ـ أما الباب الثالث: فيمثل الاستخدمات الاستثمارية.

ـ أما الباب الرابع: فيمثل التحويلات الرأسمالية.

ومن الملاحظات السريعة حول هذا الجدول تضاعف جملة الانفاق على التعليم قبل الجامعى ثلاث مرات خلال مدة لم تتجاوز الخمس سنوات، وأن الزيادة فى الانفاق على التعليم كانت مضطردة فى كافة أبواب الانفاق.

انعكاسات المتغيرات السابقة على النظام التعليمى بشكل عام والتعليم الثانوى بشكل خاص.

كان للمتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التى شهدها المجتمع خلال الفترة العديد من الانعكاسات على النظام التعليمى بشكل عام والتعليم الثانوى بشكل خاص، ولقد أسفرت تلك المتغيرات عن تكوين ملامح سياسة تعليمية جديدة تتكون من العناصر التالية (١٥).

أ ـ تحديد سياسة التعليم الواعية فى إطار ديمقراطى.

ب ـ عدم تحميل الأسرة المصرية أعباء إضافية.

ج ـ عدم المساس بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية

د ـ التعليم قضية أمن قومى.

هـ ـ التعليم استثمار

ولقد نال التعليم الثانوى العام عناية خاصة خلال تلك الفترة التى لاتتجاوز السبعة عشر عاما، فلقد نال هذا النوع من التعليم العديد من محاولات الإصلاح والتجديد، وقد ظهر هذا جليا من خلال الكم الهائل من التشريعات التى صدرت خلال تلك الفترة وتناولت هذا النوع من التعليم. فمع بداية تلك الفترة صدر القانون رقم (١٣٩) لسنة ١٩٨١) بشأن التعليم ما قبل الجامعى) ومن بينه بالطبع التعليم الثانوى العام، والذى سرعان ماتم تعديله بالقانون رقم (٢٣٣) لسنة ١٩٨٨(١٦) ثم تلى ذلك صدور قانون الثانوية الجديد المعروف بالقانون رقم (٢) لسنة ١٩٩٤(١٧) والذى أعقبه صدور القانون رقم (١٦٠) لسنة ١٩٩٧(١٨) بخصوص أحكام تنظيم امتحان الثانوية العامة، ثم صدور قرار رئيس الوزراء فى عام ١٩٩٨ بشأن إلغاء نظام التحسين فى شهادة الدراسة الثانوية العامة، هذا بالاضافة إلى الكم الهائل من القرارات الوزارية والنشرات العامة التى تنظم العمل بالقوانين السابقة، وكان الهدف من التشريعات السابقة هو إحداث إصلاح أو تحول نحو الأفضل فى بنية التعليم الثانوى العام، وبخاصة فى مجال اصلاح

أو تطوير نظام إمتحان شهادة الثانوية العامة، والتى يستعرض لأهم ملامح اتجاهات التحول فى هذا النوع من التعليم فى الفترة التى تتناولها الدراسة من خلال بقية خطوات الدراسة.

الخطوة الثانية:

ـ أهم ملامح سياسة القبول خلال الفترة من ١٩٨١ ـ وحتى الآن:

لم تشهد الفترة المذكورة أى تعديلات جوهرية فى سياسة القبول بالتعليم الثانوى العام، على الرغم من صدور هذا الكم الهائل من التشريعات من القوانين

السابق الإشارة إليها. فلم تتعرض جميعها إلى سياسة القبول، باستثناء القانون رقم (١٣٩) لسنة ١٩٨١، الذى أجمل هذه السياسة فى النقاط التالية:[١٩]

ـ أن القبول بمرحلة التعليم الثانوى، يكون بالمفاضلة بين المتقدمين على أساس عاملى السن والمجموع الكلى للدرجات فى شهادة الدراسة للتعليم الأساسى على مستوى المحافظة.

ـ ألا يزيد سن الطالب فى أول أكتوبر من العام الدراسى على ثمانية عشر عاماً، ويصدر وزير التعليم القرارات المنظمة لحالات التجاوز عن السن.

ويمكن أن نجمل القول بأن سياسة القبول بالتعليم الثانوى العام لم تتغير خلال الفترة المذكورة، فهى تعتمد على السن والمجموع شأنها فى ذلك شأن سياسات القبول فى جميع مراحل التعليم قبل الجامعى، وأن هذه السياسة على الرغم من بعض مساوئها إلا أنها تحقق وبشكل ما مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، هذا المبدأ الذى تحاول الدولة جاهدة ترسيخه منذ صدور دستور عام ١٩٢٣، وحتى صدور الدستور الدائم فى عام ١٩٧١، ومن ثم فإن أى تغيير فى السياسة التعليمية لايجب ـ وتحت أى ظروف ـ أن يمس هذا المبدأ النبيل الذى استقر فى ضمير الشعب المصرى[٢٠].

الخطوة الثالثة: أهم ملامح اتجاهات التحول فى نظام التشعب خلال فترة الدراسة:

استطاعت الدراسة الحالية أن ترصد أكثر من مرحلة تم فيها تعديل نظام التشعيب بالتعليم الثانوى العام خلال الفترة التى تتناولها على النحو التالى:

المرحلة الأولى: وقد تلت صدور القانون رقم (١٣٩) لسنة ١٩٨١ والتى اتسمت بأن التشعيب يبدأ من الصف الثانى الثانوى، ويتفرع إلى ثلاث شعب، هى الشعبة الأدبية، والشعبة العلمية علوم، والشعبة العلمية رياضة.

المرحلة الثانية: وهذه بدأت أثناء وزارة الدكتور أحمد فتحى سرور (الذى تولى وزارة التعليم من عام ١٩٨٦ وحتى عام ١٩٩٠) حين دعا إلى عقد مؤتمر قومى لتطوير التعليم بجمهورية مصر العربية فى الفترة من ١٤ ـ ١٦ يوليو ١٩٨٧، وفى هذا المؤتمر اقترح الدكتور سرور «استراتيجية لتطوير التعليم» كورقة عمل للمؤتمر، ومن بين ماتضمنته هذه الاستراتيجية مشروعاً لإعادة تنظيم التعليم الثانوى العام وتطويره، وإعادة نظام التشعيب وتوسيع فرص الاختيار، وعلى هذا الأساس صدرت التعديلات المراد تغييرها بموجب القانون رقم (٢٣٣) لسنة ١٩٨٨ المعدل للقانون رقم (١٣٩) لسنة ١٩٨١، والتى من أهمها[٢١].

ـ جعل الدراسة فى الصفين الأول والثانى من المرحلة الثانوية العامة دراسة عامة لجميع الطلاب، وتخصصية إختيارية بالصف الثالث مع الإبقاء على نظام الشعب الثلاث الآداب، والعلوم، والرياضيات.

ـ تأخير عملية التشعيب لتصبح فى الصف الثالث الثانوى بعد أن كانت تتم فى الصف الثانى قبل ذلك.

المرحلة الثالثة: وقد بدأت هذه المرحلة اعتباراً من العام الدراسى ٩١/ ١٩٩٢، وذلك بموجب القرار الوزارى رقم (٢٩٠) لسنة ١٩٩٠ [٢٢]، والذى يقضى بتشعيب

الصف الثالث الثانوى العام إلى شعبتين فقط، هما الشعبة الأدبية، والشعبة العلمية، وتقضى خطة الدراسة للصف الثالث الموضوعة وفق هذا القرار بدراسة مقررات أساسية إجبارية مشتركة، ومقررات أساسية تخصصية، ومقررات إجبارية، ومقررات اختيارية داخل التخصص للمستوى الرفيع للراغبين فى التقدم للالتحاق بالجامعات، ويمكن أن نطلق على هذه المرحلة اسم مرحلة الاختيار لكونها تتيح لطالب الثانوية العامة اختيار المواد التى تناسبه من خلال التخصص الذى اتجه إليه فى الصف الثالث الثانوى.

المرحلة الرابعة: وقد بدأت مع صدور قانون الثانوية العامة الجديد رقم (٢) لسنة ١٩٩٤، حيث أوضحت المادتان رقما (٢٦)، و (٢٧) بهذا القانون أن يظل نظام التشعيب كما هو، على أن يبدأ بالصف الثانى الثانوى بدلا من الصف الثالث، حيث أصبحت شهادة الثانوية العامة تتم على مرحلتين تبدأ من الصف الثانى الثانوى وتنتهى مع نهاية الصف الثالث الثانوى (٢٣).

الخطوة الرابعة: أهم ملامح اتجاهات التحول فى خطة الدراسة ومقرراتها خلال الفترة المذكورة.

استطاعت الدراسة الحالية أن ترصد ثلاث مراحل تم خلالها تطوير خطة الدراسة ومقرراتها للمرحلة الثانوية العامة، خلال الفترة التى تتناولها الدراسة الحالية على النحو التالى:

المرحلة الأولى: من عام ١٩٨١ - وحتى عام ١٩٩٠.

وكانت خطة الدراسة ومقرراتها للمرحلة الثانوية العامة، تسير وفق ماقرره القانون رقم (١٣٩) لسنة ١٩٨١، والقرارات الوزارية المنظمة له، حيث كانت خطة الدراسة للفرقة الأولى دراسة عامة تشتمل على مجموعة مواد اللغات وهى اللغة العربية، واللغة الإنجليزية واللغة الفرنسية، ثم مجموعة مواد الدراسات الاجتماعية: وهى مواد التاريخ والجغرافيا، والتربية القومية، ثم مجموعة مواد العلوم وتشتمل على مواد الفيزياء والكيمياء، والتاريخ الطبيعى، ثم مجموعة المواد الرياضية التى تشتمل على الجبر والهندسة والحساب، هذا بالاضافة إلى التربية الدينية والتربية الفنية والتربية الرياضية والدراسات العملية.

وفى الفرقة الثانية الثانوية تتغير خطة الدراسة ومقرراتها نتيجة لعملية التشعيب بين شعبتين هما الشعبة الأدبية والشعبة العلمية التى تنقسم إلى شعبتين هما الشعبة العلمية علوم والشعبة العلمية رياضيات وتركز كل شعبة على مواد التخصص بالاضافة إلى تدريس اللغات العربية والإنجليزية والفرنسية، بالاضافة إلى التربية الدينية والتربية القومية والتربية الرياضية والدراسات العملية. أما الفرقة الثالثة (الثانوية العامة) فكانت خطة الدراسة ومقرراتها تسير بنفس نمط الفرقة الثانية.

المرحلة الثانية: تطبيق نظام الفصلين الدراسيين بصفوف النقل (٢٤):

وقد بدأ تطبيق هذا النظام بمقتضى القرار الإدارى رقم (١٨٥) لسنة ١٩٩٠ للصفين الأول والثانى الثانوى من مرحلة التعليم الثانوى العام، على أن تكون مدة كل فصل دراسى (١٧) أسبوعا أى أن مدة الفصلين الدراسيين (٣٤) أسبوع ويفصل بين هذين الفصلين إجازة نصف العام الدراسى. ويتم تصنيف المواد الدراسية وفق هذا التنظيم إلى مجموعتين:

مجموعة المواد ذات الصفة الاستمرارية:

وهى المواد التى يتم دراستها طوال العام الدراسى، أى خلال الفصلين الدراسيين، وتشمل: التربية الدينية، اللغة العربية، اللغة الأجنبية الأولى، واللغة الأجنبية الثانية، والرياضيات، والفيزياء، والتربية الوطنية، والتربية الرياضية، ومجموعة الفنون، ومجموعة المجالات، الصناعى أو الزراعى، أو التجارى أو الاقتصاد المنزلى أو الحاسب الألكترونى. ويتم تقسيم موضوعات الدراسة بالمواد السابقة بين الفصلين الدراسيين الأول والثانى.

ـ مجموعة المواد الدراسية التى تنتهى دراستها فى فصل دراسى واحد:

وهى تتكون من مجموعتين يختار الطالب إحداهما للدراسة وفقاً للإختيار الموجه من إدارة المدرسة فى كل فصل وذلك على النحو التالى.

المجموعة الأولى للإختيار: وتشمل الأحياء، والجغرافيا ويخصص لكل مادة ٤ حصص أسبوعياً.

المجموعة الثانية للإختيار: وتشمل الكيمياء، والتاريخ ويخصص لكل مادة ٤ حصص أسبوعياً (٢٥).

أما طلاب الفرقة الثالثة (الثانوية العامة) فتسير خطة الدراسة لهم وفق نظام الفصل الدراسى الواحد.

المرحلة الثالثة: الثانوية العامة الجديدة:

وقد بدأت هذه المرحلة من العام الدراسى ١٩٩٥/٩٤ وذلك بموجب صدور قانون الثانوية العامة الجديدة رقم (٢) لسنة ١٩٩٤ (٢٦) الذى قرر بأن تكون مقررات الدراسة فى مرحلة التعليم الثانوى العام من مواد إجبارية، وأخرى إختيارية، ويصدر بتحديد هذه المواد وعدد المواد الاختيارية التى يتعين على الطالب أن يجتازها بنجاح قرار من وزير التعليم بعد موافقة المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعى، وموافقة المجلس الأعلى للجامعات، ولكن الشئ الجديد الذى أتى به القانون وبدء فى تطبيقه من العام الدراسى ٩٤/ ١٩٩٥، هو جعل شهادة الثانوية العامة تتم على مرحلتين، المرحلة الأولى تكون فى السنة الثانية الثانوى، والمرحلة الثانية تكون فى السنة الثالثة الثانوى.

المرحلة الرابعة: هى القائمة الآن:

وبدأت هذه المرحلة بموجب صدور القرار الوزارى رقم (٤١٩) لسنة ١٩٩٨ والذى تلى قرار إلغاء التحسين فى الثانوية العامة، على أن يبدأ التطبيق الفعلى لمقررات الثانوية العامة على مرحلتين وذلك على النحو التالى(٢٧):

١ ـ المرحلة الأولى: (الفرقة الثانية) وتطبق عليها المقررات التالية اعتباراً من العام الدراسى الحالى ٩٨/ ١٩٩٩

المواد الإجبارية: وتشمل مواد التربية الدينية، واللغة العربية، واللغة الأجنبية الأولى، واللغة الأجنبية الثانية، والرياضيات، والتربية الرياضية.

المواد الاختيارية التخصصية: والتى يختار من بينها الطالب مادة واحدة، وهى الكيمياء، والأحياء، والجيولوجيا والعلوم البيئية، والجغرافيا، وعلم النفس والاجتماع، والاقتصاد والاحصاء والتاريخ.

المواد التطبيقية الاجبارية: ويختار من بينها الطالب مادة واحدة وتشتمل على مواد التربية الفنية، والتربية الموسيقية، والاقتصاد المنزلى، والمجالات التجارى، أو الصناعى، أو الزراعى، أو الحاسب الآلى.

٢ ـ مقررات المرحلة الثانية (الفرقة الثالثة):

ويبدأ تطبيق مقرراتها اعتباراً من العام الدراسى القادم ٩٩/ ٢٠٠٠ ويدرس الطلاب فى هذه المرحلة المقررات التالية:ـ

أ ـ **المواد الإجبارية:** وتشتمل على مواد اللغة العربية، واللغة الأجنبية الأولى، والتربية الدينية، والتربية القومية، والتربية الرياضية.

ب ـ **المواد الإختيارية التخصصية:** ويختار من بينها الطالب ثلاث مواد بشرط أن يكون أدى الامتحان فيها فى المرحلة الأولى، وهى مواد الكيمياء، والأحياء، والفيزياء، والرياضيات، والتاريخ، والجغرافيا، والاقتصاد والاحصاء، والجيولوجيا والعلوم البيئية، والفلسفة والمنطق، وعلم النفس والاجتماع.

جـ ـ **مواد المستوى الرفيع:** ويختار من بينها الطالب مادة واحدة وهى مواد اللغة العربية، واللغة الأجنبية الأولى، والرياضيات، والأحياء والجغرافيا، والفلسفة والمنطق.

ومن الملامح العامة لخطة الدراسة التى ستطبق على طلاب الشهادة الثانوية إعتبارا من العام الدراسى الحالى ٩٨/ ١٩٩٩ مايلى (٢٨):

- أن مواد التربية الدينية والتربية القومية والمادة التطبيقية هى مواد نجاح ورسوب ولكنها لاتضاف للمجموع العلمى.

- عند إختيار الطالب للمواد التخصصية الاختيارية يجب أن يراعى فى إختياره أن يكون من بينها مادة واحدة من المجموعة (أ) والتى تشمل مواد التاريخ، والجغرافيا، والفلسفة والمنطق،وعلم النفس والاجتماع، والاقتصاد والاحصاء، وكذا مادة واحدة من المجموعة (ب) التى تشمل مواد الرياضيات (٢) والفيزياء، والكيمياء، والأحياء والجيولوجيا والعلوم البيئية.

- فى حالة إختيار الطالب لمواد المجموعة الأدبية أى المجموعة (أ) عليه أن يختار ثلاث مواد إختيارية تخصصية من المجموعة (أ) من بينها مادة التاريخ، ويختار مادة واحدة من مواد المجموعة العلمية المجموعة (ب).

- فى حالة إختيار الطالب لمواد المجموعة العلمية زى المجموعة (ب) عليه أن يختار ثلاث مواد من المجموعة العلمية (ب) ويختار واحدة من مواد المجموعة الأدبية(أ).

- يجوز للطالب إختيار مادة واحدة فقط للمستوى الرفيع من مواد المستوى الرفيع والتى تشمل على مواد اللغة العربية، واللغة الأجنبية الأولى،والأحياء، والرياضيات، والفلسفة والمنطق، والجغرافيا.

الخطوة الخامسة: أهم ملامح التطوير فى امتحانات المرحلة الثانوية العامة.

استطاعت الدراسة الحالية أن ترصد أكثر من مرحلة تم فيها تطوير الامتحانات بمرحلة التعليم الثانوى العام خلال الفترة التى تقوم بتناولها، وذلك على النحو التالى:

- المرحلة الأولى: - (مرحلة الامتحانات التقليدية)

وهذه المرحلة كانت إمتداداً لفترات سابقة، حيث كان نظام الامتحان فى المرحلة الثانوية العامة، يسير وفق النمط المعروف، حيث كانت امتحانات الفرقة الأولى والفرقة الثانية (امتحانات النقل) تسير وفق نظام الفصل الدراسى الواحد وذلك على مستوى المدارس فى آخر العام الدراسى، أما إمتحان الفرقة الثالثة (الثانوية العامة) فكان يتم على مرحلة واحدة وفى نهاية العام الدراسى، وذلك بإمتحان موحد على مستوى الجمهورية ومن دور واحد. وقد استمرت هذه المرحلة التقليدية من عام ١٩٨١ وحتى العام الدراسى ١٩٩١/٩٠.

- المرحلة الثانية (مرحلة تطبيق نظام امتحان الفصلين الدراسيين فى امتحانات النقل):

وقد بدأت هذه المرحلة من العام الدراسى ١٩٩٢/٩١، وذلك بعد صدور القرار الوزارى رقم (١٨٥) لسنة ١٩٩٠ السابق الإشارة إليه، وذلك على النحو التالى (٢٩).

- يتم امتحان الصفين الأول والثانى الثانوى العام وفق نظام الفصلين الدراسيين، ولا يمتحن الطالب فى الفصل الدراسى الثانى فيما سبق دراسته فى الفصل الأول.

- يخصص ٤٠٪ من الدرجة الكلية للمادة للإمتحان التحريرى الذى يعقد فى نهاية الفصل الدراسى الأول، ٤٠٪ من الدرجة الكلية لنفس المادة للإمتحان التحريرى الذى يعقد فى نهاية الفصل الدراسى الثانى. وهكذا يكون لإمتحان المادة الواحدة ورقتان أسئلة، ورقة يمتحن فيها الطالب فى نهاية الفصل الدراسى الأول، وورقة ثانية يمتحن فيها فى نهاية الفصل الدراسى الثانى.

- يخصص ٢٠٪ من الدرجة الكلية للمادة لتقييم أعمال الطالب طوال العام.

- تكون امتحانات كل من الفصلين الدراسيين على مستوى المدرسة وتحت إشراف الإدارة التعليمية.

ـ أما امتحان شهادة اتمام الدراسة الثانوية العامة (الفرقة الثالثة الثانوية) فإنه يجرى فى نهاية المرحلة الثانوية من دور واحد وعلى مستوى الجمهورية ويمنح الناجحون فيه شهادة اتمام الدراسة الثانوية العامة.

ـ المرحلة الثالثة (تطبيق نظام الثانوية العامة الجديدة) :

لم تستمر المرحلة الثانية طويلاً سوى ثلاثة أعوام دراسية فقط حتى فاجئنا المسئولين عن التعليم بإصدار قانون الثانوية العامة الجديدة المعروف بالقانون رقم ٢) لسنة ١٩٩٤، والذى أحدث تغييراً شاملا فى نظام الامتحان بالمرحلة الثانوية العامة، ولاسيما شهاة الدراسة الثانوية العامة، ولقد تلى هذا القانون صدور قرارين وزاريين هما القرار رقم (١٤٣) لسنة ١٩٩٤(٣٠) فى شأن خطة الدراسة فى مرحلتى الثانوية العامة (للفرقتين الثانية والثالثة ثانوى)، والقرار رقم (١٤٤)لسنة ١٩٩٤(٣١) فى شأن امتحان فى الشهادة الثانوية العامة على النحو التالى:

ـ أن امتحان شهادة اتمام الدراسة الثانوية العامة يجرى على مرحلتين المرحلة الأولى تتم فى نهاية الصف الثانى الثانوى العام، والمرحلة الثانية تتم فى نهاية الصف الثالث الثانوى العام، مع السماح للطالب فى نهاية كل مرحلة بالتقدم للامتحان فى المواد المقررة فى امتحان واحد، أو امتحانين، الأول فى شهر مايو، والثانى فى شهر أغسطس من نفس العام وذلك فى كلتا المرحلتين مع إعطاء الطالب حق دخول الامتحان فى المواد التى رسب أو التى يريد تحسين مجموع درجاته فيها مع إمكانية ترحيل أى من المواد التى سبق دراستها أو أقام بترحيلها إلى مرحلة ثالثة، وهكذا على مدار أربعة امتحانات.

ـ تعتبر المواد التطبيقية مواد نجاح ورسوب ولكنها لاتضاف إلى المجموع الكلى للدرجات.

ـ يتم إحتساب النتيجة النهائية لامتحان اتمام شهادة الدراسة الثانوية العامة باحتساب أعلى الدرجات التى حصل عليها الطالب فى امتحانات المواد المكررة فى المرحلتين فى سنتين متتاليتين.

ـ أما امتحان الفرقة الأولى من المرحلة الثانوية العامة، فقد ظل كما هو منذ صدور القرار الوزارى رقم (١٨٥) لسنة ١٩٩٠، والذى بدأ تطبيقه من العام الدراسى ١٩٩٢/٩١، والذى يقضى بأن يتم إمتحان الفرقة الأولى وفق نظام انفصلين الدراسيين.

ـ المرحلة الرابعة (إلغاء التحسين) :

منذ صدور قانون الثانوية العامة الجديدة رقم (٢) لسنة ١٩٩٤؛ وما صاحبه من ظهور أصوات عديدة تنتقد هذا القانون وما أتى به من نظام جديد أضاف أعباء ضخمة على كاهل الأسر المصرية، سواء كانت أعباء مادية من دروس خصوصية تستمر لمدة عامين متصلين، بالاضافة إلى الأعباء والضغوط النفسية والاجتماعية نتيجة للصراع المحموم بين الطلاب لزيادة درجاتهم فى الشهادة الثانوية، لدرجة أننا وجدنا كليات الطب لا تقبل من هم مجموعهم لا يقل عن ٩٧٪ هذا بالاضافة إلى الأعباء الضخمة التى وقعت على كاهل وزارة التعليم من حيث عقد الامتحان فى العام الواحد إلى أربع مرات، وما يتطلب ذلك من تدبير أعداد كبيرة من المعلمين والمعاونين للإشراف على الامتحانات، وتقدير الدرجات، وطباعة الأسئلة، وأوراق الاجابة، بالاضافة إلى المكافآت التى تصرف للعاملين فى الامتحانات.

لكل هذه المستجدات، أعيد النظر فى نظام الثانوية العامة الجديدة، ولهذا صدر القانون رقم (١٦٠) لسنة ١٩٩٧(٣٢)، والقرار الوزارى رقم (٤١٩) لسنة ١٩٩٨، والذى بموجبها تم إلغاء التحسين فى الثانوية العامة وقصره على طلاب المرحلة الثانية من الثانوية العامة

(الفرقة الثالثة) للعام الدراسى ١٩٩٨/٩٧، وبالتالى يتم إلغاء التحسين لطلاب الثانوية العامة بمرحلتيها اعتباراً من العام الدراسى ١٩٩٩/٩٨ ،مع إبقاء امتحان هذه الشهادة على مرحلتين كما هو متبع.

نتائج الدراسة :

لقد مر التعليم الثانوى العام فى مصر فى الفترة من عام ١٩٨١ وحتى الآن (١٩٩٨) بمجموعة من اتجاهات التحول فى بنيته، التى أثرت بلاشك فى مسيرته التاريخية والتى بدأت منذ أن عرفت مصر التعليم الحديث فى عهد محمد على مؤسس مصر الحديثة (١٨٠٥ - ١٨٤٨)، كما أن مجموعة التحولات والتطورات التى حدثت فى هذا النوع من التعليم، إنما تعكس مدى إهتمام المسئولين بهذا النوع من التعليم، نتيجة الطلب الاجتماعى المتزايد عليه، ونظراً للموقع الخطير الذى يشكله التعليم الثانوى العام فى السلم التعليمى،فهو يمثل حلقة الوصل بين مرحلتين تعليميتين هامتين هما مرحلة التعليم ما قبل الجامعى، ومرحلة التعليم الجامعى والعالى.

ولقد توصلت هذه الدراسة من خلال استعراضها للفترة التاريخية الممتدة من عام ١٩٨١ - وحتى الآن (١٩٩٨) إلى مجموعة من التحويلات الهامة فى بنية هذا النوع من التعليم يمكن إيجازها فى الآتى:

أولا: فيما يتعلق بنظام القبول:

لم ترصد الدراسة أى تعديل أو تغيير فى نظام القبول بمرحلة التعليم الثانوى العام خلال الفترة التى تناولتها، وذلك على الرغم من صدور مجموعة كبيرة من التشريعات التى تناولت تطوير هذه المرحلة التعليمية الهامة، وظل نظام القبول يعتمد على المفاضلة بين المتقدمين فى مجموع الدرجات فى امتحان شهادة اتمام التعليم الأساسى، بالإضافة إلى عامل السن، على ألا يزيد عن ١٨ عاماً للطالب فى أول اكتوبر من العام الدراسى

ثانيا: نتائج تتعلق باتجاهات التحول فى نظام التشعيب:

استطاعت الدراسة الحالية أن ترصد أربع مراحل تم فيها تعديل نظام التشعيب خلال الفترة التى تناولتها وهى:

- **المرحلة الأولى:** وكانت من عام ١٩٨١ وحتى عام ١٩٨٨، حيث كان نظاما لتشعيب يتم بعد الفرقة الأولى، وتنقسم الدراسة إلى ثلاثة شعب هى الشعبة الأدبية، والشعبة العلمية التى كانت بدورها تنقسم إلى شعبتين- علمى علوم وعلمى رياضة.

- **المرحلة الثانية:** وجاءت هذه المرحلة بعد تطبيق تعديلات القانون رقم ٢٣٣ لسنة ١٩٨١ حيث صار التشعيب يتم فى السنة الثالثة فقط، مع الابقاء على عدد الشعب كما هى.

- **المرحلة الثالثة:** وبدأت من العام الدراسى ١٩٩٢/٩١، وفيه تم إلغاء شعبة الرياضيات وتم الاكتفاء بالشعبتين الأدبية والعلمية.

- **المرحلة الرابعة :** وبدأت مع تطبيق قانون الثانوية العامة الجديدة مع الإبقاء على عدد الشعب كما هو، على أن يتم امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة على مرحلتين.

- ثالثا : نتائج تتعلق باتجاهات التحول فى خطة الدراسة ومقرراتها:

استطاعت الدراسة الحالية أن تقوم برصد أكثر من مرحلة تم فيها إحداث تعديل أو تغيير فى خط الدراسة ومقرراتها للمرحلة الثانوية العامة يمكن ايجازها فى الآتى:

- **المرحلة الأولى:** من ١٩٨١ - ١٩٩٠، وكانت خطة الدراسة فى هذه المرحلة تسير وفق النظام التقليدى المعروف.

- **المرحلة الثانية :** وبدأت من العام الدراسى ١٩٩٢/٩١، حيث تم تطبيق نظام الفصلين الدراسيين بالنسبة للصفين الأول والثانى الثانوى، وتم تقسيم المقررات الدراسية على الفصلين.

ـ المرحلة الثالثة: وبدأت هذه المرحلة مع تطبيق نظام الثانوية العامة الجديدة اعتباراً من العام الدراسي ١٩٩٥/٩٤، حيث تم توزيع خطة الدراسة ومقرراتها للشهادة الثانوية العامة على سنتين دراسيتين، هما الفرقة الثانية الثانوى والفرقة الثالثة ثانوى، كما تميزت هذه المرحلة بتطبيق نظام الاختيار لطلاب الشهادة الثانوية للمجموعة الدراسية التى تتناسب مع ميولهم وقدراتهم العلمية.

ـ رابعا : نتائج تتعلق بأهم محاولات إصلاح نظام الامتحان للمرحلة الثانوية العامة:

استطاعت الدراسة الحالية رصد اكثر من مرحلة تم فيها محاولات إصلاح نظام الإمتحان بالمرحلة الثانوية العامة، يمكن ايجازها فى الآتى:ـ

ـ المرحلة الأولى: سيادة النظام التقليدى للامتحان سواء لسنوات النقل أو لامتحان شهادة الثانوية العامة، وسادت هذه المرحلة من عام ١٩٨١ ـ وحتى عام ١٩٩٠.

ـ المرحلة الثانية: وسادت هذه المرحلة فى الفترة من العام الدراسى ٩١/ ١٩٩٢ وحتى نهاية العام الدراسى ١٩٩٤/٩٣، وفيها تم تعديل نظام امتحانات النقل للصفين الأول والثانى الثانوى ليصبح على فصلين دراسيين، أما امتحان الشهادة الثانوية العامة للفرقة الثالثة ثانوى فظل كما هو وفق النظام التقليدى المعروف.

ـ المرحلة الثالثة: وبدأت هذه ا لمرحلة مع تطبيق نظام الثانوية العامة الجديدة اعتباراً من العام الدراسى ١٩٩٥/٩٤، وفيها تغير نظام الامتحان بالشهادة الثانوية العامة ليصير على مرحلتين تتم المرحلة الأولى فى نهاية الفرقة الثانية ثانوى، وتتم المرحلة الثانية فى نهاية الفرقة الثالثة ثانوى، أما امتحان الفرقة الأولى ثانوى فظل كما كان عليه سابقاً وفق نظام الفصلين الدراسيين.

ـ المرحلة الرابعة: وبدأت هذه المرحلة اعتبارا من العام الدراسى ١٩٩٨/٩٧ وفيه تم إلغاء التحسين لطلاب الشهادة الثانوية العامة وقصره فى هذ العام على طلاب الفرقة الثالثة فقط، تمهيداً لإلغاءه تماما اعتباراً من العام الدراسى الحالى ١٩٩٩/٩٨.

المراجع العربية

١ ـ أحمد عزت عبد الكريم، تاريخ التعليم فى عصر محمد على، مكتبة النهضة، القاهرة سنة ١٩٣٨، صـ ٤١٧.

٢ ـ نبيل عبدالخالق متولى، البحث التربوى فى مصر وأثره فى تطوير التعليم الثانوى فى الفترة من ١٩٢٣ وحتى ١٩٨١، رسالة دكتوراه، غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ١٩٩٣.

٣ ـ لمزيد من التفاصيل عن المنهج الوصفى، راجع:

ـ فؤاد البهى السيد، البحث التربوى، مشكلاته وأنواعه، آراء حول البحوث التربوية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، القاهرة، ١٩٧٩، صـ ١٤.

ـ جابر عبدالحميد جابر، أحمد خيرى كاظم، مناهج البحث فى التربية وعلم النفس، دار النهضة، القاهرة، ١٩٧٣، حتى صـ ١٣٤.

٤ ـ لمزيد من التفاصيل عن المنهج التاريخى: راجع كل من :

ـ محمد لبيب النجيحى، محمد منير مرسى، البحث التربوى، أصوله ومناهجه، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨٣، ص ص ١٨٤ ـ ١٨٥.

ـ ديوبولدفان دالين، مناهج البحث فى التربية وعلم النفس، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٩، ص ٢٩٤.

٥ ـ سعودى عبدالظاهر، سياسة القبول بالمرحلة الثانوية فى مصر وأثرها فى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المينا، سنة ١٩٨٣.

٦ ـ حامد محمد صالح: الاتجاهات المعاصرة وأثرها على التعليم الثانوى العام فى المجتمع المصرى، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات جامعة عين شمس، سنة ١٩٨٥.

٧ ـ سعيد ابراهيم طعيمة، فلسفة التجديد ونماذجه فى التعليم، دراسة فى التعليم الثانوى المصرى، رسالة دكتوراه غير منشورة،كلية التربية جامعة عين شمس، سنة ١٩٩٠ .

٨ ـ انتصار محمد على، دراسة تحليلية لسياسة القبول بالتعليم الثانوى العام بجمهورية مصر العربية فى ضوء خبرات بعض الدول، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية جامعة الزقازيق، فرع بنها، ١٩٩٢ .

٩ ـ نبيل عبدالخالق متولى، المبحث التربوى فى مصر وأثره فى تطوير التعليم الثانوى، مرجع سابق.

١٠ ـ انتصار محمد على، تطوير نظم الامتحانات بالتعليم الثانوى فى مصر فى ضوء خبرات بعض الدول، دراسة مقارنة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة الزقازيق . فرع بنها ١٩٩٦ .

١١ ـ خالد قدرى ابراهيم، رؤية مستقبلية لبنية التعليم الثانوى فى ضوء تحديات القرن الحادى والعشرين، مجلة التربية والتعليم، المجلد الخامس، العدد الثانى عشر، ابريل ١٩٩٨ .

١٢ ـ جمهورية مصر العربية، وزارة التعليم، مشروع مبارك القومى، انجازات التعليم فى أربعة أعوام، ٩١ ـ ١٩٩٥، ص ٢٥ .

١٣ ـ المرجع السابق، ص ٢٤ .

١٤ ـ هذا الجدول نقلاً عن ـ مشروع مبارك القومى، انجازات التعليم فى ٤ أعوام اكتوبر ١٩٩٥، ص ٢٢٤ .

١٥ ـ جمهورية مصر العربية، وزارة التعليم، مشروع مبارك القومى، انجازات التعليم فى خمسة أعوام ٩١ ـ ١٩٩٦، اكتوبر ١٩٩٦ ، ص ص ١٩ ـ ٢٠ .

١٦ ـ الجريدة الرسمية، القانون رقم (١٣٩) لسنة ١٩٨١ بإصدار قانون التعليم قبل الجامعى، العدد رقم (٣٤) الصادر فى ١٩٨١/٨/٢٠ .

القانون رقم (٢٣٣) لسنة ١٩٨٨ بتعديل القانون رقم (١٣٩) لسنة ١٩٨١ .

١٧ ـ الجريدة الرسمية، القانون رقم (٢) لسنة ١٩٩٤ فى شأن الثانوية العامة، العدد (٣) تابع (أ) الصادر فى ١٩٩٤/١/٢٠ .

١٨ ـ الجريدة الرسمية ،القانون رقم (١٦٠) لسنة ١٩٩٧ بتعديل بعض أحكام قانون التعليم الصادر بالقانون رقم (١٣٩) لسنة ١٩٨١ ، العدد (٥٠) (تابع) الصادر فى ١٩٩٧/١٢/١١ .

١٩ ـ القانون رقم (١٣٩) لسنة ١٩٨١، المادة العاشرة والمادة الثالثة والعشرون.

٢٠ ـ انجازات مبارك فى ٤ أعوام، مرجع سابق، ص ٤ .

٢١ ـ محمد محمد سكران، نظام التشعيب فى المدرسة الثانوية العامة فى مصر، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمى السادس حول التعليم الثانوى الحاضر والمستقبل لرابطة التربية الحديثة، ٦ ـ ٨ يوليو ١٩٩١ .

٢٢ ـ وزارة التربية والتعليم، القرار الوزارى رقم (٢٩٠) لسنة ١٩٩٠ فى شأن خطة الدراسة فى الصف الثالث الثانوى، الصادر فى ١٩٩٠/٩/١٩ .

٢٣ ـ المادتان رقم (٢٦) ، (٢٧) من القانون رقم (٢) لسنة ١٩٩٤ ، مرجع سابق .

٢٤ ـ وزارة التربية والتعليم، القرار الادارى رقم (١٨٥) لسنة ١٩٩٠ فى شأن تطبيق نظام الفصلين الدراسيين بصفوف النقل فى كل من الحلقة الاعدادية بمرحلة التعليم الاساسى ومرحلة التعليم الثانوى العام، صادر بتاريخ ١٩٩٠/٦/١١ .

٢٥ ـ المرجع السابق، المادة الأولى.

٢٦ ـ القانون رقم (٢) لسنة ١٩٩٤، مرجع سابق.

٢٧ ـ وزارة التربية والتعليم، القرار الوزارى رقم ٤١٩) لسنة ١٩٩٨ فى شأن خطة الدراسة فى مرحلتى الثانوية العامة للصفين الثانى والثالث الثانوى العام صادر فى ١٩٩٨/٧/٢٢ .

٢٨ ـ المرجع السابق المواد أرقام ٢، ٣، ٤ .

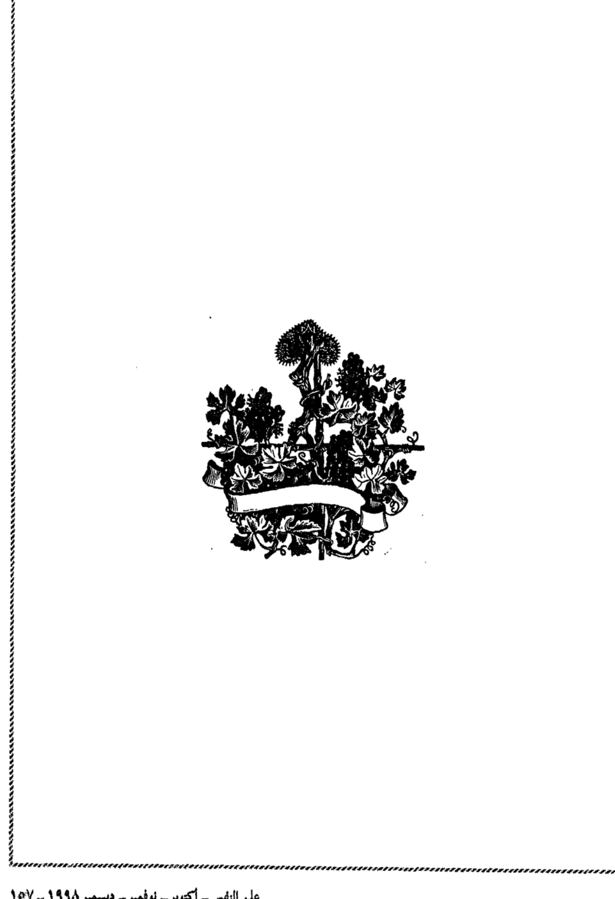
٢٩ ـ المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، تطور التعليم فى مصر فى الفترة من ١٩٩٠ ـ ١٩٩٢ ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة ١٩٩٢ ، ص ص ٦٢ ـ ٦٣ .

٣٠ ـ وزارة التربية والتعليم، القرار الوزارى رقم (١٤٣) لسنة ١٩٩٤ فى شأن خطة الدراسة بمرحلتى الثانوية العامة، الصادر فى ١٩٩٤/٦/١٥ .

٣١ ـ وزارة التربية والتعليم، القرار الوزارى رقم (١٤٤) لسنة ١٩٩٤ فى شأن امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة، الصادر فى ١٩٩٤/٦/١٥ .

٣٢ ـ جمهورية مصر العربية، رئاسة الجمهورية، القانون رقم (١٦٠) لسنة ١٩٩٧، الصادر بشأن تعديل بعض أحكام القانون رقم (١٣٩) لسنة ١٩٨١، الجريدة الرسمية، العدد (٥٠) تابع الصادر فى ١٩٩٧/١٢/١١ .

٣٣ ـ وزارة التربية والتعليم، القرار الوزارى رقم ٤١٩ لسنة ١٩٩٨، مرجع سابق.



المراكز البحثية داخل بعض الجامعات المصرية

أ. د. كاميليا عبدالفتاح

أستاذة علم النفس

جامعة عين شمس

مقدمة

إلى جانب ماتضطلع به الجامعات من مهام أكاديمية لإعداد أجيال من المتخصصين فى نواحى المعرفة المختلفة، فإن بعض الجامعات أنشأت مراكز بحيثة تعتبر مراكز إشعاع يستفيد منها قطاعات كثيرة من الجماهير - وليس الطلاب فقط وذلك فى مجال تنمية البشر للوصول بهم إلى أقصى درجات الكفاءة العقلية والصحة النفسية وهى تسمى وحدات ذات طابع خاص.

وسوف نوالى تباعا التعريف بهذه المراكز وفقا لما جاء فى كتيباتها:

١ ـ مركز دراسات الطفولة بجامعة عين شمس

قامت بإنشائه الأستاذة الدكتورة: كاميليا عبد الفتاح عام ١٩٧٧ . كأول مركز يوجه الأنظار إلى قضية الطفل وذلك من خلال الجامعات

المقر: الحرم الجامعى لجامعة عين شمس العباسية ـ القاهرة.

وفيما يلى نعرض ماجاء فى بطاقة التعريف بالمركز:

مركز دراسات الطفولة:

أنشىء المركز فى سبتمبر ١٩٧٧ بجامعة عين شمس. وهو يعتبر وحدة علمية تجمع مابين البحث العلمى والتطبيق العملى فى مجال الطفل وهدفه الرئيسى إثارة الوعى باحتياجات الطفولة، والعمل على تحقيق هذه الاحتياجات على أسس علمية سليمة، وباتباع فلسفة تتلخص فيما يلى:

أن الطفولة هى حجر الأساس فى بناء المجتمع، وأن السنوات الأولى من عمر الطفل هى مرحلة حاسمة فى تكوين شخصيته، وأن تربية الطفل عملية متكاملة يشترك فيها الآباء والمجتمع، وأن التخطيط لتحقيق تربية سليمة ينبغى أن يشترك فيه رجال الطب وعلم النفس وعلم الاجتماع والتربية وغيرهم.

وتتحقق أهداف المركز فى المجالات التالية:

أولا: إجراء بحوث مصرية صميمة لدراسة واقع الطفل المصرى واحتياجاته، حيث أن معظم مالدينا حتى الآن هو نتاج دراسات أجنبية، وبالرغم من أنه قد يوجد تشابه بين الأطفال عموما إلا أن هناك فروقا تتعلق بالثقافات المختلفة، وبالوراثة، وبطرق التنشئة الاجتماعية، وغيرها.

وهذه البحوث تتناول مجالات الصحة والتغذية والنواحى العقلية والانفعالية والاجتماعية. كما تهتم بدراسة لعب الطفل ومسرحه وثقافته بشكل عام.

وفى ضوء نتائج هذه البحوث يمكن وضع البرامج الوقائية والعلاجية، وتقديم المقترحات إلى المسئولين.

ثانيا: الاهتمام بالناحية الوقائية وإثارة الانتباه والاهتمام بعملية الرعاية اليومية ومفهوم الرعاية الذى يعنى حضانة الأطفال سواء فى دار حضانة أو عن طريق جليسات الأطفال، أو مضيفات الأطفال من سيدات الحى اللاتى يجدن الرغبة فى استقبال عدد من الأطفال ورعايتهم أثناء غياب الأمهات، وكذلك تنظيم الدورات التدريبية للحاضنات وللأمهات لتعريفهن بالطرق التربوية لمعاملة الطفل، وكيفية الاستفادة من البيئة المحلية فى إعداد برنامج العمل اليدوى.

ثالثا: إعداد الندوات والمؤتمرات لمناقشة الموضوعات الحيوية التى تعترض سبيل الصغار والاستفادة من نتائجها فى عمليات التخطيط للبرامج التربوية.

رابعا: الاهتمام بالنواحى العلاجية فى اتجاهين:

(أ) العيادة النفسية التى تتولى علاج الطفل أو الأسرة بشكل عام، والتى تستخدم طرق العلاج المتعددة.

(ب) تنظيم برامج تدريب على العلاج النفسى للأطفال.

خامسا: تكوين وحدة معلومات وتوثيق تعين الباحثين على معرفة الحقائق فى علوم الطفل بصورة سريعة ودقيقة.

سادسا: إمداد الهيئات المعنية بالطفولة بالمشورة الفنية عن طريق الوحدات التى يتكون منها المركز، وكذلك العمل على التنسيق بين أعمال هذه الهيئات وبين المركز.

سابعا: العمل على نشر دور الحضانة النموذجية فى جامعة عين شمس بحيث تخدم العاملين بها كما تخدم أهل الحى.

ويضم المركز الوحدات الآتية:

وحدة بحوث النمو والتطور:

يمكن تلخيص عمل هذه الوحدة فيما يلى:

١- عمل دراسة ميدانية شاملة للأطفال المصريين فى أربع مراحل من العمر:

(أ) من الميلاد: حتى سن سنتين.

(ب) من ٢ إلى ٦ سنوات.

(جـ) من ٦ إلى ١٠ سنوات.

(د) من ١٠ إلى ١٥ سنة.

وهذه الدراسة تشمل الأطفال فى أنحاء مختلفة من الجمهورية:

المدن - الوجه البحرى - الوجه القبلى.

(أ) دراسة النمو الجسمانى من حيث: الوزن - الطول - محيط الجمجمة - محيط الصدر - محيط البطن - سمك الذراع - قياس الطبقة الدهنية تحت الجلد.

(ب) دراسة النمو الذهنى والعقلى وعمل الاختبارات النفسية للطفل.

(جـ) دراسة الحالة الاجتماعية لهؤلاء الأطفال وعائلاتهم.

(د) دراسة الحالة الصحية للأطفال فى مختلف مراحل العمر.

٢ - إجراء مقارنة بين الأطفال المصريين: الذكور والإناث.

٣- إجراء مقارنة بين الأطفال فى الأوساط الاجتماعية المختلفة، لدراسة تأثير الحياة الاجتماعية على نمو الطفل جسمانيا وعقليا ونفسيا.

٤ - بيان تأثير البيئة على نمو الطفل، وذلك بمقارنة نمو الطفل فى المدينة وفى الصعيد وفى الريف المصرى.

٥ - عمل رسم بيانى لنمو الطفل فى كل جهة من أوجه النمو المختلفة فى المراحل الأربع السابقة بحيث يكون هذا الرسم ممثلا للطفل المصرى، ويمكن أن يؤخذ نموذجا للمقارنة.

٦ - بعد دراسة نمو الطفل الطبيعى تجرى دراسة تأثير الأمراض المختلفة على نمو الطفل.

وحدة البحوث النفسية والتربوية

يدور عمل هذه الوحدة حول مايأتى:

١- القيام بالدراسات والبحوث الميدانية - سواء كانت مسحية أو تجريبية - فى مختلف النواحى المرتبطة بسلوك الطفل المصرى والجوانب التربوية المتعلقة بهذا، ومن ذلك: تقنين الاختبارات النفسية التى يمكن استخدامها كأدوات صالحة لقياس الذكاء والقدرات العقلية وسمات الشخصية عند الطفل، وبناء الاختبارات التحصيلية الملائمة، والقيام بالبحوث التجريبية فى تعليم الطفل وتنظيم المناهج وأساليب التدريس الملائمة له، وتطوير الوسائل التعليمية بحيث يصبح أكثر كفاية وفاعلية فى تعليم الأطفال، وبالإضافة إلى البحوث الأخرى التى يمكن أن تجرى على العوامل المختلفة المؤثرة فى الطفل المصرى، مثل: العوامل الأسرية، والاتجاهات الوالدية، وأساليب التنشئة الاجتماعية، والعوامل المدرسية، والنشاط الترويحى للطفل المصرى وقضاء وقت الفراغ، وثقافة الطفل بأبعادها ومكوناتها المختلفة، ويتطلب ذلك إعداد خطة لمشروعات البحوث.

٢- القيام بالدراسات المكتبية وبخاصة مايتصل منها بتوثيق البحوث النفسية التربوية التى أجريت فى مصر فى ميدان الطفولة، وترجمة البحوث والدراسات الملائمة إلى اللغة العربية، وإعداد بعض الدراسات النظرية حول بعض مشكلات الطفولة من الوجهة التربوية والنفسية.

٣- عقد المؤتمرات العلمية التى يدعى إليها المتخصصون فى مصر أو الخارج، لمناقشة بعض المشكلات النفسية والتربوية للطفل، والمشاركة فى المؤتمرات المتخصصة فى هذا الشأن.

٤- تنظيم برامج تدريب فى النواحى التربوية والنفسية للعاملين فى ميادين الطفولة. فى الحضانة ورياض الأطفال - فى التعليم الابتدائى - فى مجال ثقافة الأطفال - وللآباء والأمهات.

٥ - تلحق بالوحدة من خلال المركز دار حضانة ومدرسة ابتدائية لإتاحة المجال التجريبي لبحوث الوحدة.

٦- ينشأ معمل ملحق بالوحدة يضم الأجهزة والأدوات التى تستخدم فى أغراض البحث العلمى وكذلك الاختبارات النفسية.

وحدة المعلومات والنشر:

يدور عمل الوحدة حول مايأتى:

١- إعداد قائمة ببليوجرافية لما تم وضعه فى مصر والعالم العربى من وسائل وأبحاث ودراسات ومقالات علمية حول مختلف جوانب فترة الطفولة.

٢- إنشاء مكتبة تضم ماصدر من كتب ورسائل وأبحاث حول مرحلة الطفولة.

٣- الاشتراك فى مختلف الدوريات التى تهتم بمرحلة الطفولة ، عربية وأجنبية.

٤- الإسهام فى نشر الكتب والدراسات والبحوث المتعلقة بمرحلة الطفولة.

٥- تيسير مهمة الباحثين فى مجال الطفولة من حيث توفير المراجع اللازمة لهم.

٦- توثيق مختلف المواد والوسائل الموجهة للأطفال.

٢- مركز معوقات الطفولة . بجامعة الأزهر

قام بإنشائه الأستاذ الدكتور فاروق صادق عام ١٩٨٩ كأول مركز بحثى فى الجامعات يهتم بقضية إعاقة الأطفال.

المقر: كلية الدراسات الإنسانية - جامعة الأزهر، مدينة نصر - القاهرة. وفيما يلى نعرض ماجاء فى بطاقة التعريف بالمركز:

الهدف من المركز:

يهدف إلى تنظيم الدراسة والتدريب والاستشارة والبحث فى مجالات الإعاقة بالتعاون مع الوزارات والمؤسسات المعنية، واستعراض برامج تعليمية وعلاجية ووقائية للأطفال المعوقين وأسرهم والمهتمين بتلك المجالات.

أنشطة المركز:

الدراسة فى المستوى الجامعى والدراسات العليا:

- تعليم المعوقين وتأهيلهم
- الخدمات النفسية.
- الخدمات الطبية التأهيلية والمنتمية.
- استشارات أكاديمية.

التدريب : دورات ودبلومات تخصصية:

- تدريب الأخصائيين.
- تدريب عوائل المعوقين.
- تدريب مصادر المجتمع.

المنح: يعطى ويقبل المركز عددا من المنح لما يلى:

- الرسائل والبحوث الممتازة.
- المشاركة فى المسابقات والمهرجانات والمؤتمرات.

- استكمال الدراسة بالداخل أو الخارج.
- تبادل الأساتذة مع الجامعات والمراكز المشابهة فى الداخل والخارج.

البحوث: يقوم المركز ببرنامج بحثى يشمل كل جوانب الإعاقة:

- نسب انتشارها وتصنيفاتها ومسبباتها.
- خصائص فئات الإعاقة ومشكلاتها.
- مراجعة معايير التشخيص والمال.
- تقييم البرامج الحالية.
- تجريب واستعراض وحدات برنامجية جديدة فى التعليم، التأهيل والرعاية.
- استنباط مواد ووحدات عملية.
- بحوث مشتركة مع الوزارات والمؤسسات المعنية بالداخل والخارج.

وحدة الاضطرابات السلوكية للأطفال:

- قياسات القصور الحسى، الإدراكى، العقلى، والسلوكى، وصعوبات التعلم والشخصية، تشخيصها ورسم مآلها.
- تدريب وعلاج الحالات.
- توجيه وإرشاد عوائل المعوقين.

المكتب والتوثيق والنشر:

- مراجع ودوريات متخصصة.
- برامج ومواد تعليمية ووسائل مساعدة.
- اختبارات ومقاييس نوعية.
- وحدة للترجمة المتخصصة فى الميدان.
- نهاية طرفية لبنك معلومات متخصص.
- مطبوعات دورية وشبه دورية
- دليل للمؤسسات المتخصصة.

الندوات والمؤتمرات:

- حلقات دراسية شهرية.
- ندوات مع الجهات المعنية لدراسة مشكلات الإعاقة.
- مؤتمر سنوى لمراجعة البرامج والبحوث.

٣- مركز تنمية الإمكانات البشرية بجامعة عين شمس

وقد قامت بإنشائه الأستاذة الدكتورة صفاء الأعسر ١٩٩٥ وهو أول مركز يهتم بتنمية الإمكانات البشرية، بدءا بفهم هذه الإمكانات وتنميتها للوصول بها إلى أقصى درجات النمو

المقر: كلية البنات، شارع أسماء فهمى - مصر الجديدة - القاهرة

الهدف من إنشاء المركز:

يستهدف المركز تنمية الإمكانات البشرية، وذلك بتنمية مهارات التفكير المنتج (الإبداعى والناقد) ومايرتبط بها من متغيرات عقلية وانفعالية واجتماعية وبقدر ماتنمو تلك المهارات وتتكامل يحقق الفرد حياة أفضل لذاته، لمجتمعه، لبيئته.

إذا كان الهدف هو تنمية الإمكانات البشرية، فإن التربية السيكولوجية هى الوسيلة لتحقيق هذا الهدف.

التربية السيكولوجية:

تهدف التربية بمعناها العام إلى تحقيق النمو الكامل للإنسان، وقد اشتق من هذا المفهوم العام مفاهيم أكثر تخصصا: كالتربية الدينية - التربية السياسية - التربية الصحية.... وغيرها . ومن هذا المنطلق تطور مفهوم التربية السيكولوجية باعتباره المجال المختص بتنمية الامكانات البشرية، العقلية، الانفعالية وذلك بتنمية الوعى

بهذه الإمكانات وكيفية توظيفها بما يحقق أداء أفضل فى شتى مجالات الحياة.

ومن هذا المنطلق تكون التربية السيكولوجية حق للجميع.

المسلمات التى تقوم عليها أنشطة المركز:

* إن الإنسان لايستخدم مالديه من إمكانات على الوجه الأفضل.
* إن الإنسان قادر على تحقيق النمو الذاتى.
* إن الإمكانات البشرية قابلة للنمو كما أنها قابلة للضمور.
* توصل العلماء إلى تصميم العديد من البرامج التى تهدف الى تنمية الإمكانات البشرية.
* أثبتت البحوث التى تناولت تقييم هذه البرامج نجاحها فى تنمية الإمكانات البشرية.

الأنشطة الأساسية التى يقوم بها المركز:

أولا ـ البحث العلمى:

أ ـ القيام بالبحوث العلمية فى مجال استخدام مبادئ التربية السيكولوجية لتنمية الإمكانات البشرية.

ب ـ تقديم خدمات للباحثين تشجيعا لنشر المفاهيم الأساسية لبرامج تنمية الإمكانات البشرية. وسوف يوفر المركز المراجع وأدوات القياس والخبرة للباحثين المهتمين بالمجال.

ثانياً ـ التدريب:

ـ يقوم المركز بإعداد مقررات وبرامج للتدريب على مهارات التفكير المنتج ومايرتبط بها من متغيرات عقلية، انفعالية، اجتماعية.

ـ مجالات التدريب: الأسرة، المدرسة، الإدارة، أساليب الاتصال، أساليب حل الصراع، اتخاذ القرار، القيادة، وغيرها من مجالات الحياة.

ثالثا: النشر:

هناك منطلقين للنشر:

أ ـ النشر العلمى للبحوث والدراسات التى يقوم بها المركز أو يتبناها.

ب ـ النشر الذى يستهدف تبسيط وتيسير مفاهيم التربية السيكولوجية لغير المتخصصين.

البناء النفسى للمـرضى المصــابين بفقدان الشهية العـصبى

[دراسة إكلينكية]

إعداد :
آمال كمال محمد

مقدمة

إن الحـيـاة الإنسـانيـة لا تسـتـمـر فى حـركـتـهـا وتطورها بدون طاقـة مسـاعـدة تتـمـثل فى الحـاجـات الحـيـوية كـالماء، والطعام، والجنس، تلك الحاجات التى لا يستطيع الإنسان الاستغناء عنها فهى تمثل غـرائز الحـيـاة، وإن كـانت تـخـتلف فى أهـمـيـتـهـا، فـالحـاجـة إلى الماء أقـوى من الحـاجـة إلى الطعـام، وكـلاهمـا أقـوى من الدافع الجنسى، ورغم ذلك امتدت سيطرة الإنسان على غرائزه الأسـاسيـة، أى على جسده، ومـثـال لذلك لجوءه إلى الصـوم، والإضراب عن الأكل والشرب، والرهينة.

* بحث حصلت به الباحثة على درجة الدكتوراة - فى قسم علم النفس - بتقدير ممتاز مع مرتبة الشرف والتوصية بالطبع والتبادل مع الجامعات الأخرى، كلية الآداب - جامعة عين شمس. تحت إشراف أ. د. صـالح حـزين، أ. د. عادل صادق، ١٩٩٨ .

وفى مجال الدراسات النفسية، والسيكوسوماتية، والسيكاترية، تم الانتباه إلى أن دراسة الاضطراب النفسى لا تتم بمعزل عن دراسة الجسد باعتبار الإنسان كلاً واحداً. وفقدان الشهية العصبى هو أحد إضطرابات الأكل التى يمتنع فيها المرضى بإرادتهم عن تناول الطعام لفترات طويلة، وهذا الإمتناع العنيد يدافع عنه المرضى بقناعة مدهشة، ويقاومون العلاج بعنف حتى يصل الأمر إلى هزال الجسد المهدد بخطر الموت. هذا الهزال الذى لا يعترف به المرضى حيث نجد لديهم تحريف إدراكى لأجسادهم فهم يرونه ثقيلاً وأكبر من حجمه الطبيعى (إضطراب صورة الجسم) ومن ثم فهم يشرعون فى إنقاص أوزانهم إلى حد الموت. ومن هنا جاءت أهمية اختيار موضوع البحث الحالى وهو الدراسة الإكلينيكية للبناء النفسى للمرضى المصابين بفقدان الشهية العصبى وتبرز **أهمية البحث** من مراجعة الدراسات السابقة التى تمت على مرضى فقدان الشهية العصبى فكانت كما يلى:

١ - إن خطورة الإصابة بمرض فقدان الشهية العصبى تدلل عليها المؤشرات الإحصائية العالمية الانتشار حيث وصلت نسبة الإصابة بين الطالبات ١ : ٢٥٠ وذلك فى المدى العمرى من ١٦ : ١٧ سنة وأن حوالى ١٥٪ إلى ٢٠٪ من المرضى يموتون بفعل مضاعفات المرض.

٢ - إذا استمرت الإصابة بالمرض لأكثر من عامين دون علاج فإنه يصعب علاجه وتضعف نتائجه العلاجية.

٣ - تحدث الإصابة بفقدان الشهية العصبى فى مرحلة عمرية هامة وحيوية من حياة الفرد وهى مرحلة المراهقة وبداية سن الشباب من١٥ : ٢٤ عاماً وترتفع معدلات ظهوره أكثر بين عمر١٧ : ١٨ سنة. ومن هنا كانت أهمية دراسة هذا المرض الذى تزيد خطورته فى مرحلة حيوية من حياة الفرد.

٤ - لم تعثر الباحثة على دراسات عربية استخدمت المنهج الإكلينيكى الدينامى، أو كشفت عن البناء النفسى للمرضى المصابين بفقدان الشهية العصبى.

وفى ضوء أهمية موضوع البحث تم تحديد **أهداف البحث** فيما يلى:

١ - الكشف عن البناء النفسى للمرضى المصابين بفقدان الشهية العصبى لدى عينة من الفتيات المصريات باعتبار أن الإصابة تزيد نسبتها لدى الفتيات المراهقات عنها لدى المراهقين بنسبة ١ : ٤٠.

٢ - توسيع نطاق تطبيق أدوات البحث الإكلينكى من خلال استخدام الاختبارات الإسقاطية كاختبار تفهم الموضوع للكبار T. A. T.، واختبار بقع الحبر لرورشاخ والذى تندر الأبحاث التى استخدمته فى مجال البحث الإكلينكى فى مصر - رغم أهميته التشخيصية - وربما مبعث ذلك ما يكتنف تطبيقه وتصحيحه من صعوبات.

وقد تم تحديد **مفاهيم البحث** فيما يلى:

١ - البناء النفسى :

إن البناء النفسى ليس مجموعة عمليات نفسية غير محددة الشكل، بل هى عمليات نفسية محددة الشكل وبينها علاقات متفاعلة يؤثر كل منها على الآخر وتكون فى النهاية ما يعرف بالشخصية المميزة، أو البناء النفسى المميز للفرد وقد حددنا العمليات النفسية الآتية باعتبارها تمثل معظم جوانب الشخصية وهى:

[صورة الأم والعلاقة بها، الحاجات، الصراعات، القلق ، ميكانيزمات الدفاع، كفاءة الأنا، صورة العالم الخارجى وموضوعاته، صورة الجسم، صورة الذات، الكفاءة العقلية والقدرة على استخدام الذكاء]

٢ - فقدان الشهية العصبى :

هو رفض لا شعورى للأكل يتعلق بالمعنى اللاشعورى للطعام إلا من كميات ضئيلة غالباً فى صورة سوائل، مما يؤدى إلى نقص وزن الجسم، والخوف الشديد من اكتساب الوزن، وتتوقف الدورة الشهرية لدى

الفتيات، وتضطرب صورة الجسم، ويتخلل هذا الامتناع عن الأكل بعض نوبات من الالتهام الشديد للأكل، ويزيد حدوث المرض بين الفتيات في مرحلة المراهقة.

تساؤلات البحث :

١ - ما طبيعة صورة الأم والعلاقة بها لدى الفتيات المصابات بفقدان الشهية العصبي؟

٢ - ما هي الحاجات الأساسية لدى الفتيات المصابات بفقدان الشهية العصبي؟

٣ - ما هي الصراعات الأساسية الموجودة لدى الفتيات المصابات بفقدان الشهية العصبي؟

٤ - ما طبيعة القلق وموضوعاته لدى الفتيات المصابات بفقدان الشهية العصبي؟

٥ - ما هي ميكانيزمات الدفاع المستخدمة لدى الفتيات المصابات بفقدان الشهية العصبي؟

٦ - ما مستوى كفاءة الأنا لدى الفتيات المصابات بفقدان الشهية العصبي؟

٧ - ما هي صورة العالم الخارجي وموضوعاته لدى الفتيات المصابات بفقدان الشهية العصبي؟

٨ - ما طبيعة صورة الجسم لدى الفتيات المصابات بفقدان الشهية العصبي؟

٩ - ما طبيعة صورة الذات لدى الفتيات المصابات بفقدان الشهية العصبي؟

١٠ - ما مدى الكفاءة العقلية والقدرة على استخدام الذكاء لدى الفتيات المصابات بفقدان الشهية العصبي؟

خطة البحث

١ - منهج البحث :

استخدمت الباحثة المنهج الإكلينكي أو [منهج دراسة الحالة] فدراسة سلوك الفرد وبنيته، وتبين الصراعات الدافعة إليه والوسائل المستخدمة لفض هذه الصراعات هو بإيجاز برنامج علم النفس الإكلينكي وهو لا يتحقق إلا عبر أرضية من المعلومات عن تاريخ حياة الفرد وحاضره تستقى من خلال المقابلة المتعمقة مع المريض، ومن خلال الملاحظات والتاريخ المرضي والفحوص الطبية والاختبارات النفسية.

٢ - عينة البحث :

أ- تكونت عينة البحث الحالي من (٥) فتيات مصريات مصابات بفقدان الشهية العصبي.

ب - تراوحت أعمار الفتيات بين ١٩ : ٢٤ عاماً.

جـ - قام د./ عادل صادق باختيار الحالات وتشخيصها وروعي أن تكون الحالات التي وقع عليها الاختيار تعاني من الإصابة بفقدان الشهية العصبي أثناء تطبيق أدوات البحث معها.

د - كان عدد المقابلات مع كل حالة (٧) مقابلات تم خلالها تطبيق أدوات البحث المختلفة.

٣ - أدوات البحث : قامت الباحثة باستخدام أدوات البحث الإكلينكي الآتية :

أ- المقابلة الإكلينكية.

ب - اختبار تفهم الموضوع للكبار T. A. T.

د - اختبار بقع الحبر لرورشاخ .

نتائج البحث

أ- النتائج النظرية :

١ - عدم دقة اصطلاح (فقدان الشهية العصبي) لأن المريضة لا تفقد شهيتها للأكل فهي تشعر بآلام الجوع لكنها تمتنع بإرادتها عن تناول الطعام إلا من كميات قليلة منه، كما أنه ليس اضطراباً عصبياً أي لا يرتبط حدوثه من حيث المنشأ باضطراب الجهاز العصبي والمخي بل يرتبط بالعمليات النفسية - السيكودينامية للمريضة.

٢ - إن فقدان الشهية العصبى ليس اضطراباً سيكوسوماتياً حيث أن الامتناع عن الأكل لدى المريضات لا يخضع لعمل الجهاز العصبى اللاإرادى، بل يخضع للتحكم اللاشعورى فى الجسد.

٣ - إن الإصابة بفقدان الشهية العصبى لا ترتبط بوقوع حدث صدمى للمريضات فى مرحلة البلوغ بل ترتبط بتحديات مرحلة المراهقة كتقبل الدور الجنسى والانتقال إلى الموضوع الجنسى المغاير، والتخلى عن أنماط الإشباع الطفلى، وهى إنجازات لا تستطيع الفتاة الأنوركسية تحقيقها.

٤ - يأتى المرضى بفقدان الشهية العصبى من أسر ذات مستوى اجتماعى - اقتصادى مرتفع تشيع فيها الطموحات الوالدية العلمية والمادية، وتحترم أدوار السيطرة والخضوع والأدوار الاجتماعية التقليدية.

٥ - إن تحكم مريضات فقدان الشهية العصبى فى أجسادهن (من خلال أعراض المرض المختلفة) يكشف عن الانشطار بين الذات/ الجسد، والتحكم فى الجسد يمثل لهن إنجاز خاص تجاه التفرد والاستقلال عن الأم أى كدفاع ضد الاعتمادية النفسية عليها وذلك بأن تتناول جسدها بشكل مخالف لجسد الأم.

ب - نتائج تطبيق أدوات البحث الإكلينكية:

١ - كشفت نتائج إختبارى T. A. T. والرورشاخ أن هناك تناقضاً بين الصورة الشعورية والصورة اللاشعورية للأم، فهى أم جيدة، محبة، تتسم بالطيبة والتسامح، ترعى الذات، وهناك تقديس واحترام شعورى لها. وعلى المستوى اللاشعورى ظهرت الثنائية الوجدانية تجاهها فهى إما أم جيدة أو أم سيئة مسيطرة، عدوانية، نرجسية، غير قادرة على منح الرعاية والحب.

٢ - وكشفت النتائج أيضاً أن المريضات يفتقدن للتواصل الوجدانى فى العلاقة بالأم، وهناك حاجات للحصول على الملامسة والتلاصق بجسدها، والمريضات تدافعن ضد مخاوف الانصهار مع الأم بتناول أجسادهن بشكل يخالف جسد الأم، بإنكار الأنثوية والمظهر الجسدى المعبر عن ذلك.

٣ - استخدمت المريضات دفاعات الكبت والإنكار والعزل تجاه مشاعرهن وحاجاتهن الجنسية، فهناك مخاوف من الجنس، وعدم القدرة على إقامة علاقات جنسية غيرية بسبب التثبيتات قبل الأوديبية فى العلاقة بالأم التى تعيق التفرد والانتقال إلى الموضوع الجنسى المغاير.

٤ - كما شاعت الدفاعات الحوازية كالعزل، وحدة النقد فى العلاقة بالواقع، والحذلقة العقلية، والمعارضة العقلية، والعناد، والتردد بين الفعل وإلغاء الفعل، والتكوين العكسى، والمعالجة الفكرية للمشكلات كوسيلة لإخفاء المشاعر، والدقة، والتأمل، والصرامة.

وكان تحكم الأنا ودفاعاته تجاه ضبط الحفزة أكثر صرامة لدى مريضات فقدان الشهية العصبى مع ارتفاع صرامة الأنا الأعلى لديهم وذلك على النقيض فى الحالة الثانية (الأنوركسيا البوليمية).

٥ - انخفض أداء الأنا لوظيفته التكيفية مع الواقع وعدم القدرة على الاحتفاظ بعلاقات جيدة مع الموضوعات.

٦ - ظهر التحريف الإدراكى فيما يتعلق بتصور حجم الجسم لدى المريضات، حيث كان لديهن شعور دائم بثقل الوزن والرغبة فى التخلص من أى زيادة فى أوزانهن.

٧ - هناك جوانب ذات كفاءة جيدة من الأنا حيث استجابت المريضات بقصص ملائمة للبطاقات، مما ينفى وجود تحريف إدراكى تجاه الواقع والمثيرات، كما ارتفع الإنجاز الدراسى والعلمى مما يكشف عن

ارتفاع الذكاء والقدرة على توظيفه فى الواقع.

٨ ـ كشفت النتائج عن وجود شعور بالرضا عن الجسد الأنوركسى الهزيل، واتجاه ناحية رفض العلامات الدالة على زيادة الوزن، وإنكار الملامح الأنثوية ورفضها.

٩ ـ ارتفعت الاستجابات التشريحية البشرية فظهر الجسد مفككاً ومنشطراً على هيئة أجزاء متفرقة، كما ظهر العدوان محولاً من الموضوعات إلى جسد الذات حيث تعرض للتمزيق والتشويه والاستغلال الجنسى.

١٠ ـ ارتفعت تقديرات ظ، ش ظ، ش مع الدالة على الحاجة للتلاصق الجسدى مع الأم، والعجز عن إدراك الوجود المستقل لجسد الذات، والموضوع.

١١ ـ توازى الصراع بين الاعتمادية ـ الاستقلالية على الموضوع وتم فض الصراع بإنكار الأنوثة والتحكم فى الجسد ـ استقلال كاذب ـ حيث تتناول المريضة جسدها بشكل مخالف لجسد الأم.

١٢ ـ انخفض تقدير الذات لدى أفراد العينة مع سيادة مشاعر الدونية والنقص حيث لا تستحق الذات الحب أو الاهتمام من الآخرين، وهناك هجوم شديد على الذات كتأنيب ولوم الذات والإقلال من شأنها وهى عناصر مازوخية مرتبطة بأنا أعلى شديد لديهم.

١٣ ـ ارتفع لدى المريضات مستوى الطموح والحاجة لتحقيق نجاحات علمية، وساعد على ذلك ارتفاع تقدير المستوى العقلى لديهن، حيث ارتفعت تقديرات مستوى الشكل ش٪، وانخفض التباين فى تقديرات مستوى الشكل، وارتفعت تقديرات الكليات، وارتفعت الاستجابات الشائعة والمبتكرة الجيدة، والتتالى المنتظم، وتنوعت استجابات المحتوى، وهى دلالات تشير إلى ارتفاع مستوى الكفاءة العقلية، وقدرة المريضات على توظيف الذكاء فى الواقع من خلال تحقيق الإنجاز العلمى المتفوق.

١٤ ـ كل ما سبق من نتائج خاص بدراسة حالات أفراد عينة البحث الحالى من الفتيات المراهقات المصابات بفقدان الشهية العصبى.





مدى فاعلية برنامج لتعديل السلوك الاجتماعى للأطفال المتخلفين عقلياً المُساء معاملتهم وعلاقته بالتوافق الاجتماعى لديهم

إعداد :
سهى أحمد أمين نصر

مقدمة

تتناول الدراسة الحالية موضوعا هاما وهو إساءة معاملة الأطفال (Child Abuse) التى تعد ظاهرة عالمية تواجة عددا كبيرا من الأطفال وخاصة المعاقين منهم. وذلك على مستوى جميع الدول وجميع المراحل السنية. ويتعرض الطفل لصور الإساءة المختلفة المتمثلة فى الإساءة البدنية (Physical Abuse) والإساءة الانفعالية (Emotional Abuse) والإهمال (Neglect) فى ثلاث بيئات مختلفة، فى المنزل على يد الوالدين أو أحدهما أو من يشاركون الطفل المعيشة فى البيت وفى المدرسة وفى المجتمع الخارجى.

* بحث حصلت به الباحثة على درجة الماجستير فى الدراسات النفسية والاجتماعية للطفولة بتقدير ممتاز مع التوصية بالطبع والتبادل مع الجامعات الأخرى، معهد الدراسات العليا للطفولة. بجامعة عين شمس ١٩٩٨، تحت إشراف: أ. د. كاميليا عبد الفتاح.

وبتكرار الإساءة إلى الأطفال المتخلفين عقليا تظهر عليهم سلوكيات غير اجتماعية متمثلة فى العدوان والمقاومة والرفض للغير والعزلة والفشل فى إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين.

وأكدت الكثير من الدراسات على أهمية تدريب هؤلاء الأطفال على المهارات الغير أكاديمية لتكون مخرجا لهم من جو الفشل الذى يحيط بهم ولهذا جاءت فكرة هذه الدراسة فى وضع برنامج يعتمد على تعديل السلوك الاجتماعى غير المرغوب لديهم بهدف تحقيق قدر من التوافق الاجتماعى لدى هؤلاء الأطفال المتخلفين عقليا المساء معاملتهم.

مشكلة الدراسة

تتلخص مشكلة الدراسة فى التساؤلات الآتية:

- كيف تؤدى الإساءة فى معاملة الطفل المتخلف عقليا إلى اكتساب سلوك غير اجتماعى؟
- إلى أى حد توجد فروق بين البنين والبنات فى تأثرهم بالإساءة؟
- هل يتم تعديل السلوك الاجتماعى لهؤلاء الأطفال بعد تطبيق البرنامج؟
- هل يرفع البرنامج مستوى التوافق الاجتماعى لدى هؤلاء الأطفال؟

أهمية الدراسة والهدف منها:

ترجع أهمية الدراسة فى أنها دراسة تشخيصية علاجية لمشكلة لم يتطرق لها أحد فى الدراسة على المستوى المحلى وهذا على حد علم الباحثة وهى مشكلة الإساءة فى المعاملة للطفل المتخلف عقليا وإعداد برنامج لتعديل الآثار المترتبة على هذه المشكلة.

أما الهدف الأساسى من هذه الدراسة هو إعداد برنامج لتعديل السلوك الاجتماعى للأطفال المتخلفين عقليا المساء معاملتهم لرفع مستوى التوافق الاجتماعى لديهم.

وتناولت الدراسة العديد من المصطلحات الهامة هى كالآتى:

- التخلف العقلى.
- الإساءة فى معاملة الأطفال.
- تعديل السلوك وفنياته التى تشتمل على:
  - النمذجة.
  - لعب الأدوار.
  - التدعيم.
- السلوك الاجتماعى.
- التوافق الاجتماعى.

وقد احتوت هذه الدراسة على عدة فصول وهى كما يلى:

الفصل الأول:

تناول عرض وتحليل لإشكالية الدراسة وأهمية وأهداف وشرح لأهم المصطلحات فى هذه الدراسة.

الفصل الثانى:

وتناول الإطار النظرى والذى يشتمل على الآتى:

أولاً: التخلف العقلى.

ثانيا: الإساءة للأطفال المتخلفين عقليا.

ثالثا: برنامج تعديل السلوك الاجتماعى للأطفال المتخلفين عقليا.

رابعا: التوافق الاجتماعى للأطفال المتخلفين عقليا.

الفصل الثالث:

ويتناول الدراسات السابقة والتى تتناول٣ محاور رئيسية وهى:

(١) الإساءة للأطفال المتخلفين عقليا.

(٢) برنامج تعديل السلوك للأطفال المتخلفين عقليا.

(٣) التوافق الاجتماعى لدى الأطفال المتخلفين عقليا.

الفصل الرابع

ويتناول منهج الدراسة وإجراءاتها واشتمل على أقسام وهى كالآتى:

(١) فروض الدراسة وهى كالآتى:

- توجد علاقة جوهرية بين الإساءة والسلوك اللاتوافقى لدى الأطفال المتخلفين عقليا (عينة الدراسة).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات فى مدى تأثرهم بالإساءة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات عينة الأطفال المتخلفين عقليا قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس السلوك التوافقى (ج الثانى) لصالح القياس البعدى.

(٢) عينة الدراسة وشروط اختيارها:

تكونت عينة الدراسة من ١٠ أطفال متخلفين عقليا، (فئة من (٥٠ - ٧٥)، كعينة أساسية يمكن تطبيق البرنامج عليها لمعرفة مدى تأثير البرنامج على تلك العينة.

- العمر الزمنى: ٩: ١٢سنة، وعمر عقلى: ٤: ٧ سنوات

(٣) المفاهيم الإجرائية للدراسة.

(٤) المنهج المستخدم.

(٥) أدوات الدراسة.

- مقياس السلوك التوافقى.

(صفوق فرج)

- قائمة تقدير مظاهر الإساءة للطفل المتخلف عقليا.

(إعداد الباحثة)

- بطاقة ملاحظة السلوك الاجتماعى للأطفال المتخلفين عقليا.

(إعداد الباحثة)

- برنامج تعديل السلوك.

(إعداد الباحثة)

(٦) إجراءات الدراسة.

١- يتم اختيار المجموعة التى يتم التطبيق عليها من خلال تطبيق قائمة تقدير مظاهر الإساءة للطفل المتخلف عقليا على عينة من ٣٠ طفلا متخلفا لهم الشروط السابقة، ويتم اختيار ال١٠ أطفال ممن يحصلون على أعلى الدرجات على القائمة.

٢- يتم تطبيق مقياس السلوك اللاتوافقى (ج الثانى) على عينة الدراسة قبل البرنامج، وبطاقة ملاحظة السلوك الاجتماعى.

٣- تطبيق البرنامج على عينة الدراسة لمدة ٣ شهور بواقع جلستين فى اليوم و٦ جلسات أسبوعيا. متنوعة بين أنشطة حركية، فنية، قصصية، يتم إعطاءهم للأطفال بالتبادل مع تثبيت الأنشطة الحركية.

٤ - يتم تطبيق مقياس السلوك التوافقى (ج الثانى) وبطاقة ملاحظة السلوك الاجتماعى للأطفال المتخلفين عقليا بعد البرنامج.

٥ - استخلاص النتائج ومعالجتها إحصائيا.

٦ - الدراسة الاستطلاعية.

٧ - المعالجة الإحصائية.

الفصل الخامس

احتوى على نتائج الدراسة وهى كالآتى:

الفرض الأول

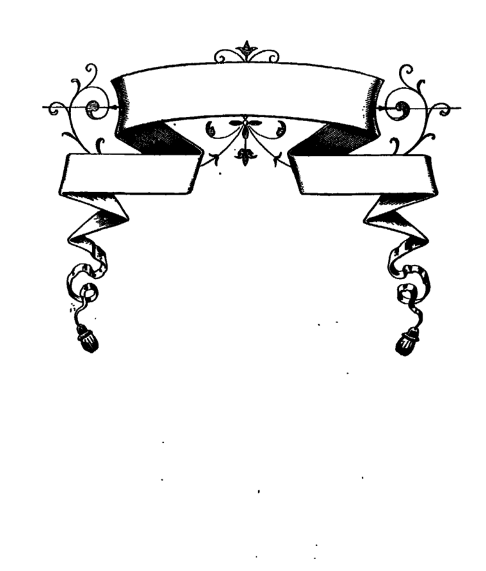
تحقيق الفرض الأول لأنه يوجد علاقة ارتباطية دالة بين الإساءة والسلوك اللاتوافقى المتمثل فى العدوانية والانسحابية والسلوك غير الاجتماعى على مقياس السلوك التوافقى.

الفرض الثانى

لم يتحقق الفرض الثانى وهو أنه ثبت أنه لايوجد فرق بين تأثر الاثنين بالإساءة وبالتالى يظهر الاثنين نفس النتائج أو الاستجابات اللاتوافقية الناتجة عن الإساءة.

الفرض الثالث

تحقق صحة الفرض الثالث للدراسة وهو: وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات الأطفال (عينة الدراسة) على أبعاد مقياس السلوك التوافقى قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدى.



رجاء

ترجو إدارة المجلة السادة الكتاب المتعاملين معها بكتابة اسمائهم ثلاثية وعناوين محلات إقامتهم طبقا للبيانات المدونة ببطاقتهم حفاظا على حقوقهم المالية عند صرف مكافآتهم .

● تنويه

ترجوادارة المجلة الأقلال من الجداول كما هو مذكور في التعليمات وإلا سنضطر آسفين لعدم نشر الابحاث

رجاء

ترجو إدارة المجلة السادة الكتاب المتعاملين معها بإرسال نسخة من الدراسات والأبحاث المراد نشرها بالمجلة على ديسك كمبيوتر. (آبل ماكنتوش)

قواعد النشر في مجلة علم النفس

١ ـ يراعى ذكر عنوان المقال، واسم الكاتب، ووظيفته، ومقر الوظيفة.

٢ ـ يراعى عند الكتابة لأول مرة لهذه المجلة، أن يذكر الكاتب المؤهلات وجهة التخرج واسمه الثلاثي.

٣ ـ يجب أن يشفع الكاتب مقاله بقائمة بالمراجع التي رجع إليها رجوعاً مباشراً. ويكون ذكر المراجع على النحو الآتي:

ـ في حالة الكتب: اسم المؤلف كاملاً، عنوان الكتاب، بلد النشر، وسنة النشر واسم الناشر، وتذكر الطبعة إذا لم تكن الأولى.

ـ في حالة المقالات المنشورة في دوريات التخصص: اسم المؤلف كاملاً، عنوان المقال، اسم المجلة، سنة النشر، المجلد، العدد، ثم الصفحات التي يشغلها المقال.

٤ ـ يجب الالتزام بالقواعد المتعارف عليها عالمياً في شكل المقالات التي تقوم أساساً على ذكر الدراسات الميدانية أو التجارب المعملية. فيورد الكاتب مقدمة يحدد فيها مشكلة البحث. ومدى الحاجة إلى معالجة هذه المشكلة، ثم يقدم قسماً عن إجراءات البحث يتكلم فيه عن الأدوات والعينة وتصميم الدراسة والأسلوب الذي اتبع في استخدام الأدوات وجمع البيانات، ثم يفرد قسماً لتقديم النتائج ومناقشتها.

٥ ـ في المقالات النظرية يراعى أن يبدأ الكاتب بمقدمة يعرف فيها مشكلة البحث. ووجه الحاجة إلى معالجة هذه المشكلة، وينقسم العرض بعد ذلك إلى أقسام على درجة من الاستقلال فيما بينها، بحيث يقدم كل قسم فكرة أو جزءاً من الموضوع قائماً بذاته.

٦ ـ يراعى في المقالات النظرية والتجريبية/ أو الميدانية على حد سواء. الاقتصاد الشديد في نشر المادة الإحصائية في صورتها الرقمية ويمكن الاسترشاد في ذلك بنماذج المقالات التي تنشر في مجلة الـ Amercian Psychologist الصادرة عن جمعية علم النفس الأمريكية، أو مجلة Bulletin الصادرة عن جمعية علم النفس البريطانية. وتوضح عشرات المقالات المنشورة في هاتين المجلتين أن العبرة ليست بكثرة الأرقام والجداول، وإنما العبرة بوضوح مشكلة البحث وتحديدها أمام الكاتب، وبحسن الاستيعاب لتراث الدراسات التي سبق أن تناولت أطرافاً من هذه المشكلة، وبوجود رؤية جديدة، أو معان جديدة، لدى الكاتب يسهم بها في تطوير النظر إلى هذه المشكلة.

٧ ـ تعرض المادة المقدمة للمجلة على محكّمين متخصصين، وذلك على نحو سري، لتقدير الصلاحية للنشر، وتقوم إدارة المجلة بإخطار الباحثين والمؤلفين بالنتيجة دون الإيضاح عن شخصية المحكمين.

وتورد المجلة في ردها على المؤلفين آراء المحكمين ومقترحاتهم إذا كان المقال في حال يسمح بالتصحيح والتعديل، أما إذا لم يكن فتحتفظ المجلة بحقها في رد المقال إلى صاحبه والاعتذار عن النشر دون إبداء الأسباب.

٨ ـ يراعى في أحجام المقالات أن تكون أحجاماً معتدلة، بحيث تتراوح بين ثلاثة آلاف وتسعة آلاف كلمة، هذا بخلاف قائمة المراجع.

٩ ـ ترحب المجلة بالجهود العلمية البناءة لجميع الزملاء المتخصصين في دراسات السلوك والخبرة البشرية، سواء كانوا من علماء النفس، أو من التربويين، أو من الأطباء النفسيين، والاخصائيين الاجتماعيين، وعلماء الاجتماع وكل من تسمح تخصصاتهم بإثراء زاوية النظر العلمية إلى السلوك والخبرة البشرية.

١٠ ـ لغة النشر في المجلة هي اللغة العربية، وتهيب إدارة المجلة بالزملاء جميعاً أن يعنوا بسلامة اللغة عناية خاصة، سواء من حيث صحة المفردات، وسلامة التراكيب، وسلامة الأسلوب.

وعندما يشار إلى أسماء بعض الأعلام الأجانب يوضع اسم العالم باللغة الأجنبية إلى جوار كتابته بالعربية في سياق النص. وهذا في حالة ذكر اسم هذا العالم للمرة الأولى، فإذا ورد اسمه في السياق بعد ذلك يكتفى بكتابة الاسم بالعربية.

وعندما يرى الكاتب أنه يضع ترجمة عربية لمصطلح أجنبي لم يستقر الرأي على وضع ترجمة محددة له ففي هذه الحالة يضع رقماً صغيراً فوق الكلمة العربية ويضع المصطلح بلغة أجنبية في الهامش هذا في المرة الأولى لذكر المصطلح.

فإذا عاد الكاتب إلى ذكره مرة ثانية فيكتفي بالترجمة العربية الواردة في السياق.

١١ ـ الإشارة إلى المراجع في سياق النص تكون بذكر اسم المؤلف وسنة النشر بين قوسين في الموضع المناسب. ويكون ترتيب المراجع في القائمة الواردة في نهاية المقال حسب الترتيب الأبجدي لأسماء المؤلفين.

ويفرق في قائمة المراجع بين العربي منها والأجنبي وبالتالي توضع قائمتان (إذا لزم الأمر) الأولى هي قائمة المراجع العربية، والثانية تشمل قائمة المراجع الأجنبية.

١٢ ـ لا تنشر المجلة مواد سبق نشرها باللغة العربية في مجلة أو كتاب في أي مكان في الوطن العربي.

١٣ ـ لا تنشر المجلة مواد مستمدة مباشرة من رسائل الماجستير والدكتوراه.

علم النفس

الأسعار فى البلاد العربية والأجنبية

الكويت ديناران، البحرين ١٤٠٠ فلس، سوريا ٥٦ ليــرة، لبنان ٣٠٠٠ ليــرة، الأردن دينار ونصف، السعودية ٢٤ ريالاً، السودان ٩٥٠ قرشاً، تونس ٣٠٠٠ مليم، الجــزائر ٥٦ ديناراً، المغــرب ٢٥ درهمــا، الجمهورية اليمنية ٤٠ ريالاً، ليبيا ٣,٢٠٠ ديـنـاراً، الدوحة ١٤ ريالاً، الامارات ١٤ درهماً، غزة القدس ٢٠٠ سنت، سلطنة عمــان ١٥٠٠ بيزة، لندن ٤٠٠ بنس، نيويورك ١٠٠٠ سنت.

الإشتراكات

* من الداخل

عن سنة (٤ أعـداد) ١٠,٨٠ عـشـرة جنيـهـات وثمـانون قـرشـاً، شاملة مـصـاريف البـريد وترسل الاشـتراكـات بحـوالة بريدية أو شـيك باسم الهـيـئـة المصرية العامة للكتاب.

* من الخارج

عن سنة (٤ أعداد) ٢٠ دولاراً للأفراد، ٣٨ دولاراً للهيئات مضافاً إليها مصاريف البريد، البلاد العربية ٨ دولار وأمريكا وأوروبا ٢٤ دولاراً.

* المراسلات

مجلة علم النفس ـ الهيئة المصرية العامة للكتاب

ـ كورنيش النيل ـ رملة بولاق ـ القاهرة

تليفون ٧٧٥٣٧١ ـ ٧٧٥٠٠٠

الهيئة المصرية العامة للكتاب



مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب

علم النفس

مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب

٢٠٠ قرش